



Erwachsenenbildung gegen das Vergessen

Zum Umgang mit Behinderung in und nach dem Nationalsozialismus



Das Umschlagsfoto entstand auf einer Bildungsexkursion eines Kurses der Barmherzigen Brüder Straubing nach Schloss Hartheim.

Siehe auch den Artikel „Schloss Hartheim – Ort des Gedenkens uns Mahnens“ ab Seite 18



Inhaltsverzeichnis

Editorial

Bernd Wilder: Erwachsenenbildung gegen das Vergessen	2
--	---

Schwerpunktthema

Britta Klostermann: „Wir hätten da auch nichts zu lachen gehabt“ – Lernen und Gedenken in Hadamar	3
Franka Rössner: Grafeneck in Gegenwart, Geschichte und Erinnerung. Auseinandersetzung und Begegnung	11
Anna Rieg-Pelz, Katharina Werner und Hans Emmert: Schloss Hartheim – Ort des Gedenkens und des Mahnens. Erwachsenenbildnerische Skizzen zum Gestalten eines Gedenkortes	18

Kontext Erwachsenenbildung

Gerlinde Uphoff: Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung – Beobachtungen aus einem Kursangebot	22
Mathias Westecker: „Wir sind Selbstversorger und das ist super!“. Mit dem Haushaltsgeld in Wohngruppen den ersten Schritt in die Selbstständigkeit gehen	34

Internationales und Tagungen

Veranstaltungshinweise	38
------------------------	----

Materialien und Medien

Buchbesprechungen	39
-------------------	----

In eigener Sache

Mitgliedschaft	44
----------------	----

Impressum



Erwachsenenbildung gegen das Vergessen

Bernd Wilder



„Wir hätten da auch nichts zu lachen gehabt“ – so der Titel des Artikels von Britta Klostermann: Prägnanter und unmissverständlich hätte man nicht an das Schwerpunktthema des neuen Heftes der Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung hinführen können.

Es geht um ein Kapitel der deutschen Vergangenheit, das noch lange nicht vollständig aufgearbeitet ist, bzw. vielleicht auch gar nicht – auch nach 70 Jahren – historisch, psychologisch und emotional - in objektiver Weise betrachtet werden kann: die Zeit des Nationalsozialismus. Der Umgang mit dem Thema Behinderung steht exemplarisch für diese unmenschliche Zeit.

Sowohl Britta Klostermann als auch Franka Rößner und die Verfasser des „Hartheim“-Artikels haben mit ihren Ausführungen verschiedene Ebenen im Auge, die auch und gerade im Anfangszitat zum Ausdruck kommen: Die historische Ebene gibt Antworten auf die Frage, was in dieser Zeit wirklich geschehen ist und wie dies möglich war. Damit nicht zu trennen ist die ethische Fragestellung, welches Menschenbild diesen Verbrechen zugrunde lag. Hinzu kommen die Aspekte, welche geschichtlichen Aufarbeitungen stattgefunden haben und stattfinden und wie die Betroffenheit und Identifikation behinderter Menschen mit den Opfern zum Ausdruck kommt. Zur Aufarbeitung ist Bildung notwendig, damit keine Vergessens- und Verdrängungsprozesse einsetzen können.

Im „Kontext Erwachsenenbildung“ ziehen sich wie ein „roter Faden“ die Themen *Persönliches Geld* und *Empowerment* durch die aktuellen Diskussionen der Bildungs- und Behinderteneinrichtungen.

Und nicht zuletzt ist für die GESELLSCHAFT doppelt wichtig die Tagung im September 2009 in Ulm (siehe hintere Umschlagseite).

Bernd Wilder
Schriftleiter

Vorschau auf Heft 1/2009

Die nächste Ausgabe führt die Auseinandersetzung mit der Geschichte und mit historischen Veränderungsprozessen fort. Vor 20 Jahren wurde die Mauer zwischen der BRD und der DDR überwunden und die innerdeutsche Grenze geöffnet. Grund genug, den Konsequenzen daraus im Umgang mit dem Thema Behinderung – vor allem im Bereich Erwachsenenbildung – in den neuen Bundesländern nachzuspüren.

Die Redaktion freut sich auf Beiträge, die sich mit diesem Thema auseinander setzen (siehe auch Impressum).



„Wir hätten da auch nichts zu lachen gehabt“

Lernen und Gedenken in Hadamar

Der Beitrag reflektiert Studentage und deren Vorbereitung mit Schülern einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Gedenkstätte Hadamar nördlich von Frankfurt am Main. Dieser Erfahrungsbericht will Denkanstöße vermitteln für die wichtige Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Zeit und Möglichkeiten aufzuzeigen, das Thema in der heutigen Zeit wach zu halten und gemeinsam mit Menschen mit geistiger Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten zu erarbeiten.

Hadamar – historische Aspekte

Die Landesheil- und Erziehungsanstalt Hadamar wurde im Januar 1941 als sechste und letzte Mordanstalt im Rahmen der Euthanasie-Verbrechen¹ der Nationalsozialisten in Betrieb genommen. Seit 1906 wurden hier zuvor zunächst in der „Irrenanstalt“, später in der „Landesheil- und Erziehungsanstalt“ vornehmlich so genannte geistig behinderte und psychisch kranke Menschen betreut (vgl. Winter 1991a). In den 1930er Jahren verschärfte sich die Situation der Insassen durch Senkung der Pflegekosten, durch zunehmende Überbelegung und nicht zuletzt durch das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“. Im Gegensatz zu bereits in der Weimarer Zeit entstandenen Gesetzesentwürfen eines Sterilisationsgesetzes legten die Nationalsozialisten in diesem Gesetz den Zwang zur Sterilisation ihrer Meinung nach behinderter, kranker, asozialer und anderer Menschen fest. Viele Insassen der

Hadamarer Anstalt wurden in Berufung auf dieses Gesetz unfruchtbar gemacht (vgl. ebd.). Insgesamt wurden mindestens 300.000 Menschen in den Jahren 1933–1939 zwangssterilisiert, einige von ihnen starben während oder in Folge dieser Operation (vgl. Friedlander 1997).

Ab August 1939 diente die Anstalt für eine Übergangszeit der Wehrmacht als Reservelazarett, bevor im November 1940 die Umbauten zur Gasmordanstalt begannen. Im Keller der Anstalt wurden eine Gaskammer sowie zwei Krematorien gebaut (vgl. Winter 1991a).

Vom Januar 1941 bis zum August 1941 – das heißt in einem Zeitraum von ungefähr acht Monaten – wurden hier über 10.000 vornehmlich als geistig behindert, psychisch krank oder asozial eingestufte Menschen ermordet und verbrannt. In einer zweiten Mordphase wurden von 1942 bis 1945 noch einmal erneut ca. 4.500 Menschen mit überdosierten Medikamenten oder durch gezieltes Verhungern-Lassen ermordet (vgl. George/Winter 2005).

Nach dem Krieg nahm die Anstalt ihre Arbeit als psychiatrische Landesklinik wieder auf (vgl. Sandner 2005). Nach und nach wurde dem Gedenken an die damaligen Opfer Raum geschaffen und die Gedenkstätte Hadamar entstand:

- 1953 Erinnerung an die Opfer durch eine Gedenktafel
- 1964 Umwandlung des anonymen Friedhofs der Massengräber der 2. Mordphase in eine Gedenklandschaft

Britta Klostermann





Schwerpunktthema

- 1983 Öffnung der historischen Räume der Gasmorde im Keller der Anstalt
- 1991 Eröffnung der Dauerausstellung „Verlegt nach Hadamar“ – Bezug neuer Büro- und Seminarräume
- 2003 Explizite Öffnung der Gedenkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeitenⁱⁱ (vgl. George/Winter 2005)

Nichts über uns – ohne uns!

2003 setzten die Mitarbeiter George und Winter der Gedenkstätte Hadamar die Idee in die Tat um, die Gedenkstätte ausdrücklich für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu öffnen – und damit einer der damaligen Opfergruppen der Euthanasie in Hadamar. Neben einer Reihe weiterer Gründe gingen sie davon aus, dass keine KZ-Gedenkstätte auf den Gedanken kommen würde, de facto einen Teil ihrer damaligen Opfergruppe auszuschließen. Dieses sei aber Realität in Bezug auf den Umgang der Euthanasie-Gedenkstätten mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, da diese kein abgestimmtes Angebot für diesen Personenkreis bereithielten. In Anlehnung an das Motto des damaligen Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen „Nichts über uns – ohne uns!“ begann der Förderverein der Gedenkstätte Hadamar eine Kooperation mit der Selbstvertretungsorganisation people first. Gemeinsam wurden Studientage für Menschen mit Lernschwierigkeiten vorbereitet, durchgeführt und evaluiert. Es entstand in Folge sowohl eine Übersetzung des schwierigen Ausstellungskatalogs in „leichte Sprache“ⁱⁱⁱ, ein Informationsflyer über die Gedenkstätte ebenfalls in leichter Sprache sowie Grundüberlegungen zur Gestaltung von Führungen und Studentagen für Men-

schen mit Lernschwierigkeiten (vgl. George/Winter 2005).

Während meines Referendariats an der Pestalozzi Schule Essen, einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, machte ich mit einer Klasse von diesem so entstandenen Angebot Gebrauch. Die 16- bis 23-jährigen Schülerinnen und Schüler der Berufspraxisstufe 1 äußerten im Geschichtsunterricht den Wunsch, sich mit dem Themengebiet Nationalsozialismus auseinander zu setzen. Bei einem ersten freien Brainstorming kamen unter anderen folgende zwei Schüleraussagen^{iv} zustande:

Hitler hat Behinderte und Nichtbehinderte vergast.

Wir hätten da auch nichts zu lachen gehabt, Britta. Die hätten uns bums alle auf der Straße erschossen.

Zwei Schüler, die so – wenn auch teils diffus – Wissen über die Euthanasie der Nationalsozialisten zeigten und sich selber in der potentiellen Opferrolle sahen. Zwei Schüleraussagen, die die Forderung von George/Winter (vgl. 2005) untermauern, historisch-politische Bildung für Menschen mit Behinderungen sollte einen Beitrag zur Aufklärung über die NS-Verbrechen an Kranken und Behinderten leisten. Für mich, als Lehrerin an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, zwei Aussagen, die auch uns als Förderschule auffordern, bezüglich des Themengebietes Nationalsozialismus vage Bilder der Schüler aufzugreifen und Hilfestellungen bei ihrer Einordnung und Strukturierung zu leisten – eine Forderung, wie Kade (vgl. 2004) sie für die Regelschulen formuliert.

An Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist eine



Schwerpunktthema

gemeinsame, strukturierende Auseinandersetzung mit der Thematik Nationalsozialismus meiner Einschätzung nach ungewöhnlich und nicht die Regel. Meine Schüler setzten sich jedoch aktiv damit auseinander. Im Verlaufe der Beschäftigung wählten sie eigene Schwerpunkte. Zur gemeinsamen Orientierung dienten immer wieder auf einem Zeitstrahl visualisierte Arbeitsergebnisse sowie häufige Reflexionsrunden.

Entgegen der fachwissenschaftlichen Erkenntnis, dass die Euthanasie der Endlösung vorausging, diese quasi logistisch erprobte (vgl. Friedlander 1997), entschied ich mich dafür, mit den Schülern zunächst die Judenverfolgung und den Massenmord an den Juden zu besprechen. Ausschlaggebend dafür war für mich, dass ein blaming-the-victims-process – das meint die Schuld für ein Verbrechen auch bei den Opfern zu suchen (vgl. Deckert-Peaceman/Kößler 2003) – im Kontext der Euthanasie bei meinen Schülern zu vermehrten Selbstzweifeln und Selbstbeschuldigungen führen könnte. Dieses wollte ich unbedingt vermeiden. Da ein solcher Prozess unwahrscheinlicher wird mit der Behandlung verschiedener Opfergruppen, sollten die Schüler ihr Wissen über Massenvernichtung der Nationalsozialisten zunächst anhand der Beschäftigung mit der Judenvernichtung vertiefen – einem für sie distanzierterem Thema.

Zudem konnten sie dann bei der Besprechung der Euthanasie an bekanntem Wissen über die Endlösung anknüpfen, was ihnen die Auseinandersetzung erleichterte. Bereits bei der Arbeit zur Judenverfolgung zeigten die Schüler, dass sie auch mit verschiedenen Sichtweisen auf eine historische Rolle umgehen konnten und Handlungsspielräume damals Handelnder nachvollziehen und ausloten

konnten (vgl. Klostermann 2006). Auf die Frage, was ein scheinbar unbeteiligter Zuschauer beim Brand einer brennenden Synagoge bei der Reichspogromnacht dachte, kamen beispielsweise folgende Antworten zustande:

Oh Gott, wass ist denn hihr pasirt?

ICH FREUE MICH DAS DIE SYNAGOGE BREND. DIE JUDEN SOLLEN WEG.

Ob ich Hilfe holen sollte? Warum löscht denn niemand?

Endlich bränd die Synagoge.

Sich auf den Weg machen

Die gemeinsame 2-tägige Studienfahrt mit elf Schülerinnen und Schülern sowie meiner Mentorin und mir nach Hadamar stellte dann den Höhepunkt unserer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und den Kern der Beschäftigung mit der Thematik Euthanasie dar. Thematisch widmeten wir uns der Euthanasie allerdings schon einige Wochen vorher in der Schule. Wir besprachen das Gesetz zur Zwangssterilisation, Verlegungen aus einer nahe gelegenen Großanstalt sowie die Diffamierung von behinderten und psychisch kranken Menschen im Nationalsozialismus. Für die Durchführung der Studienfahrt entschieden wir uns gemeinsam, nachdem wir ausführlich darüber gesprochen hatten, was in Hadamar passiert ist und was heute dort zu sehen ist.

Die konkrete Vorbereitung mit den Schülern war geprägt von der Skepsis, einen Ort zu besuchen, an dem so viele Menschen gestorben sind. Der Satzanfang



Schwerpunktthema

„Das macht mich nervös“ wurde folgendermaßen vervollständigt:

Dass man davon Alpträume kriegt

wenn das Licht im Keller ausgeht?

Der Geruch?

Der Keller und der Operationstisch

Das Gefühl, dass hier so viele Menschen ermordet wurden

Die Studentage in Hadamar – Lernen und Gedenken...

Die Gedenkstättenpädagogin Uta George leitet unsere zwei Studentage in Hadamar. Nach einem ersten gegenseitigen Kennenlernen^v tauschen wir uns kurz über die Vor- und Entwicklungsgeschichte der Euthanasie aus. Dann startet unsere Führung. Diese ist orientiert am Weg der Opfer. Das heißt, wir beginnen an der erst 2006 wieder errichteten Garage, in der die Opfer damals mit den Grauen Bussen der Gekrat^{vii} ankamen. Die Schüler betrachten die Garage zunächst von außen, anschließend von innen. Erste Fluchtmöglichkeiten für die Opfer werden entworfen und ebenso schnell wieder fallen gelassen. Raum und Zeit für eigene Gedanken, individuelle Zugänge, Fragen und aufkommende Emotionen werden während jeder Phase der Führung gewährt und explizit in Form von Blitzlichtern eingefordert. Der Gang der Opfer – und somit auch unsere Führung – geht weiter: vorbei am ehemaligen Übergangsschlafsaal (für die wenigen Opfer der Gasmorde, die nicht an ihrem Ankunftstag ermordet wurden), Entkleidezimmer, Ärztezimmer, schließlich hinunter in den Keller.

Die steile Treppe bereitet einigen meiner Schüler Schwierigkeiten. Gedanken darüber, wie brutal die Mörder ihre Opfer hier hinunter getrieben haben müssen – zumal wohl längst nicht alle ohne böse Vorahnung waren –, kommen in mir hoch.

Die Gaskammer – der Seziertisch zur Entnahme der Gehirne für Forschungszwecke – der Standort der Krematorien. Wir erfahren kaum erträgliche Einzelheiten. In Hadamar wurde die 10.000ste Leiche vor dem Verbrennen geschmückt und von der Belegschaft gefeiert (vgl. Winter 1991a). Viele Fragen – viel Fassungslosigkeit – viele Versuche, das Unfassbare durch Anfassen und immer wieder Ansehen der übrig gebliebenen Gegenstände zu erfassen – wie Winter (1991b, 193) beschreibt: „Diese Spuren [insbesondere der Gaskammer und des Seziertisches, Anm. B.K.] sind ‚faßbar‘, ‚anfaßbar‘ und damit vielleicht auch eine Annäherungsmöglichkeit an das ‚Unfaßbare‘, das in Hadamar geschehen ist.“ Einige Schüler werden unruhig, wollen den Keller verlassen. Andere wiederum werden ungewohnst still. Die Treppe gehen alle – so scheint es - möglichst zügig wieder hinauf. Blitzlicht im Seminarraum:

Also, vorher in der Schule da habe ich das Thema irgendwie nicht so hm nicht so richtig ernst genommen. Und jetzt, puh, jetzt ist es viel schwerer, wo man das jetzt so gesehen hat alles hier.

Andere Schüler möchten zuerst einmal nichts mehr sagen. Keiner muss. Nach der Führung, einem Blitzlicht und einer Pause gehen wir dann gemeinsam in die Ausstellung. Mithilfe des Katalogs in leichter Sprache zum Lesen oder zum Anhören können die Schüler sich die einzelnen Tafeln der Ausstellung



Schwerpunktthema

teilweise selbstständig erarbeiten. Jeder kann einen eigenen Schwerpunkt zur Betrachtung wählen. Spannend ist insbesondere die Täterfrage: Warum haben die da mitgemacht? Was ist mit ihnen nach dem Krieg passiert? Mehr Informationen – mehr unfassbare Details. Besonders ansprechend sind die dargestellten Einzelschicksale.

Anschließend setzen wir unsere Führung auf dem Gang der Opfer der zweiten Mordphase (1942–1945) fort: Diese Opfer sind nicht mehr in Krematorien verbrannt, sondern in der Regel auf einem zur Anstalt gehörenden Friedhof in Massengräbern vergraben worden. Bereits 1964 wurde dieser in eine Gedenklandschaft umgewandelt (vgl. George/Winter 2005). Heute finden wir dort Grabsteine stellvertretend für die Opfer aller Weltreligionen sowie eine Gedenkstele mit den Worten „Mensch achte den Menschen“. Irritierend ist der Weg zum Friedhof, vorbei an einem Außengelände der Unterbringung für straffällig gewordene psychisch kranke Menschen. Stacheldraht.

Mensch achte den Menschen – Was heißt das? - Das man sich achten soll und so was nicht macht.- Was macht? - Umbringen und so...

Das abschließende Feedback zum Tag fällt einheitlich positiv aus. Alle fühlen sich in der Gedenkstätte an- und ernst genommen. Die Thematik hingegen bedrückt und beängstigt.

Im Keller fand ich es unheimlich und auf dem Friedhof habe ich richtig Schiß gekriegt.

Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, dass das häufige Angebot, sich untereinander auszutauschen, notwendig ist, um

entstehenden Ängsten zu begegnen und Erlebnisse gemeinsam einzuordnen.

Ich merke, dass sich meine Konzentrationsfähigkeit dem Ende nähert. Ich freue mich darauf, die Gedenkstätte zu verlassen und damit auch ein Stück mehr Abstand zu dieser Thematik zu erlangen. Den Abend und die Nacht verbringen wir im gleichen Gebäude, zwei Stockwerke über den Kellerräumen, in Räumlichkeiten vom Internationalen Bund. *Ob man da schlafen kann?*

Der nächste Morgen in der Gedenkstätte beginnt mit einer gemeinsamen Runde zum Austausch über den vergangenen Abend, darüber, wie man die Erfahrungen vom Vortag verarbeitet hat und was am heutigen Tag auf dem Programm steht. Die Bereitschaft zur Weiterarbeit wird bei allen Schülern deutlich. Sie sind wiederum interessiert und möchten – trotz der wahrgenommenen Schwere des Themas (s.o.) – sich weiterhin damit auseinandersetzen.

Im Folgenden bilden wir zwei Gruppen und arbeiten jeweils anhand eines Auszugs einer Opferakte. Die zwei Opfer (Johanna M. und Willi V.) stammten aus Essen und sind in Hadamar während der zweiten Mordphase umgebracht worden. Der lokale Bezug zu den Opfern fesselt die Schüler insbesondere und stellt eine emotionale Nähe her. Es entsteht jeweils eine Collage zu ihnen, auf denen die Schüler ihre Informationen, Fragen und Gedanken zu dem jeweiligen Opfer anbringen.

Zu ausgewählten Bildern entstehen z. B. diese Kommentare zum Opfer Willi V.:

Willi V. ermordet am 07.12.1943 in Hadamar

Willis Gedanken: Ich werde hier um-



Schwerpunktthema

gebracht In Hadamar Ich werde meinen 16ten Geburtstag nicht Erleben können

Kann Hoffnung enttäuscht werden?
– JA!

WAS MACHEN DIE MIT WILLI DA?

Das Engel sagt Töten ist verboten

Aber warum?

Nazis planen den Mord

Willi wollte gerne ein Fahrrad haben

[Bild einer glücklichen Familie] →
Das hat Willi vermisst

Die Arbeit mit den einzelnen Opfern gibt den vielen Zahlen und Fakten vom Vortag ein Gesicht. Sie konkretisiert beispielhaft die Geschehnisse und rückt in den Fokus, dass es sich bei den insgesamt rund 14.500 Menschen jeweils um individuelle Lebensgeschichten handelt. Nach der gegenseitigen Präsentation der Ergebnisse schlägt Frau George die Erstellung eines Gedenkplakates für Johanna und Willi vor, stellvertretend für alle Opfer der Euthanasiemorde in Hadamar. Die Schüler sind einverstanden und beginnen jeweils eigene Beiträge zu formulieren oder zu malen, welche wir auf ein gemeinsames Plakat kleben. Ein Schüler malt einen Friedhof mit einem Grab für Willi, zu welchem ein Weg führt. Er wünscht sich:

das ihm immer besuchen kann

Andere Schüler schreiben:

Lieber Willi. Schade das du so früh sterben muss wenn wir uns früher

kennen gelernt hetten gute Freunde werden können.

Alle Religionen und Kranke sollen sich nicht gegenseitig bekämpfen. Sonst ist keiner mehr dar. Für alle die hier gestorben sind.

Willi und Johanna könnten noch weiter leben. Wenn die Menschen geachtet wurden. Wen das mit Johanna und Willi nicht mehr passieren sollte was die Nazis gemacht haben.

Für Willi aber er wird weiter leben.

Lieber Johanna. Ich bin traurig, das du sterben mustest.

Rationale und empathische Auseinandersetzung

Hierdurch wird der Doppelfunktion von Gedenkstätten „Lernen und Gedenken“ (vgl. Neirich 2000) Rechnung getragen. Nach meinem Eindruck gelingt an dieser Stelle eine Vertiefung der vorher vornehmlich rationalen Auseinandersetzung. Im abschließenden Gesamtfeedback der Studientage bestätigen die Schüler, dass sie die Erstellung des Gedenkplakates gut finden und es für sie ein positiver Abschluss der intensiven Auseinandersetzung vor Ort darstellt. Sie äußern den Wunsch, die erstellten Plakate mit in die Schule zu nehmen und dort auszuhängen.

Auf einen weiteren spannenden Aspekt des Gedenkplakates macht mich Frau George im Nachhinein aufmerksam: Wie auch schon in der vorherigen Auseinandersetzung, zeigen die Schüler bei der Erstellung, dass sie in der Lage und bereit dazu sind, mit den damaligen Opfern mitzufühlen und sich zu solidar-



risieren. Sie entwickeln echte Empathie und können sich in deren Lage hineinversetzen. Dieses sei – so Georges Aussage – bei Besuchern ohne Behinderungen nicht der Fall. Sie bezeichnet deren nicht geäußerte, dennoch wahrnehmbare Distanz gegenüber den damaligen Opfern als „unsichtbare Wand“, und bestätigt damit, was Winter (1991b, 195) folgendermaßen überlegt: „Verstärken unsere Ängste und Vorurteile Behinderten gegenüber nicht die Probleme beim Zugang zu diesem Thema?“

Erst durch die Öffnung der Gedenkstätte für den Personenkreis der ehemaligen Opfer sei diese Wand in der gemeinsamen Auseinandersetzung durchbrochen worden, so George (vgl. Klostermann 2006).

Im Spannungsfeld von Opferperspektive und Lernschwierigkeit

Im Gegensatz zu dieser gelungenen, beschriebenen Beschäftigung meiner Schüler mit der Euthanasie in Hadamar wird von Skeptikern bezweifelt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Lage sind, sich mit der Euthanasie angemessen auseinander zu setzen (vgl. George/Winter 2005). Die potenzielle Opferperspektive dieses Personenkreises wird als zusätzliche Herausforderung angesehen, die – kombiniert mit den angenommenen Verständnisschwierigkeiten – eine sinnvolle Beschäftigung erschwere. Mir begegneten diese Vorbehalte in Form von Diskussionen und vorsichtigen Überlegungen vor, während und nach zwei weiteren Fahrten nach Hadamar, die ich mit Lehramtsanwärterkollegen mit dem Ausbildungsschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sowie mit Studierenden dieses

Studienschwerpunktes unternahm. Vor dem Hintergrund meiner Vergleichsmöglichkeiten war für mich interessant, dass diese Fragen in Bezug auf meine konkreten Schüler für alle Beteiligten (Schüler, Eltern, Kollegen) nicht von Bedeutung waren. Sowohl die Schüler selbst als auch deren vertrautes Umfeld trauten sich bzw. ihnen diese Auseinandersetzung zu. Erst da, wo allgemein von Menschen mit Lernschwierigkeiten gesprochen wurde, wurde für diese fiktive Gruppe die Fähigkeit hinterfragt^{vi}, sich angemessen mit diesem Thema beschäftigen zu können. Ich kann mir vorstellen, dass hier auch Übertragungsphänomene zum Tragen kommen:

Zum einen entstehen angesichts des Grauens der Massenvernichtung der Nationalsozialisten eine eigene Hilflosigkeit, ein Nicht-Verstehen-Können und Fassungslosigkeit. Allzu leicht kann meiner Ansicht nach diese Überforderung in Bezug zu Menschen mit Lernschwierigkeiten umgedeutet werden: Das Nicht-Verstehen-Können bezieht sich nun auf die Fähigkeiten dieses Personenkreises und nicht mehr auf die unfassbaren historischen Ereignisse. Zum anderen setzt die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Thematik Euthanasie im Nationalsozialismus voraus, dass man transparent und offen mit den möglichen historischen Rollen und deren potenzieller Diskrepanz umgeht. Das heißt auch, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass man als Täger oder Täige im Sozialen Bereich möglicherweise Täter oder Mitläufner gewesen wäre. Ich jedenfalls begegnete der Frage: *Also uns hätten die ja auch umgebracht. Und was ist mit dir?*



Schwerpunktthema

Literatur

- DECKERT-PEACEMAN, H./KÖBLER, G.: Didaktische und methodische Grundlagen. In: DECKERT-PEACEMAN, H./GEORGE, U./MUMME, P. (Hrsg.) (2003): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt am Main, 5–15
- FRIEDLANDER, H. (1997): Der Weg zum NS-Genozid. Berlin
- GEORGE, U./WINTER, B. (2005): Wir erobern uns unsere Geschichte. Menschen mit Behinderungen arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS – „Euthanasie“ – Verbrechen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/ 2005, 55–62
- KADE, J. (2004): Erinnerung und Pädagogik. Darstellungsformen des Holocaust im Spielfilm. In: MESETH, W./PROSKE, M./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main, 65–94
- KLEE, E. (1985): „Euthanasie“ im NS-Staat. Frankfurt am Main
- KLOSTERMANN, B. (2006): Konzeptionelle Überlegungen zum Umgang mit der Thematik ‚Euthanasie im Nationalsozialismus‘ in der Berufspraxisstufe an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik
- NEIRICH, U. (2000): Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS – Gedenkstätten. Mühlheim an der Ruhr
- NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND E.V. (2004): Wörterbuch für leichte Sprache. Kassel
- SANDNER, P. (2005): Die Gedenkstätte Hadamar. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hrsg.): Informations- und Arbeitsmaterialien für den Unterricht zum Thema „Euthanasie“ – Verbrechen im Nationalsozialismus. Kassel, 11–18
- WINTER, B. (1991a): „Die Geschichte der NS-„Euthanasie“-Anstalt Hadamar“. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hrsg.): Verlegt nach Hadamar. Die Geschichte einer NS-„Euthanasie“-Anstalt. Kassel, 29–188
- WINTER, B. (1991b): „Gedenkstätte Hadamar – Ort des Gedenkens und der historisch-politischen Bildung“. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hrsg.): Verlegt nach Hadamar. Die Geschichte einer NS-„Euthanasie“-Anstalt. Kassel, 189–198

ⁱDer Begriff Euthanasie wurde von den Nationalsozialisten als Euphemismus ihrer verbrecherischen Taten genutzt – wie so viele andere auch.

Aufgrund der besseren Lesbarkeit verzichte ich dennoch darauf, diesen oder andere Euphemismen in Anführungszeichen zu setzen. Die Leserinnen und Leser werden dem Kontext die angemessene Bedeutung entnehmen (vgl. Friedlander 1997).

ⁱⁱ Menschen mit Lernschwierigkeiten ist der Begriff, den die Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisation „Mensch zuerst - people first Deutschland“ verwendet, i. d. R. sind mit diesem Menschen gemeint, die herkömmlich geistig behindert genannt werden (vgl. Netzwerk people first 2004).

ⁱⁱⁱ George, Uta/ Göthling, Stefan (Hrsg.) (2005): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ – Ein Katalog in leichter Sprache. Kassel. „Leichte Sprache“ meint über das Verwenden einfacher Wörter und Satzstrukturen hinaus auch den Aufbau und die Gestaltung von Texten. „Leichte Sprache“ soll Menschen mit Lernschwierigkeiten den Zugang zu Inhalten erleichtern. „Leichte Sprache“ erleichtert das Verstehen für alle (vgl. Netzwerk people first 2004).

^{iv} Die Schüleraussagen sind hier und im Verlauf des Artikels durch kursive Schriftweise gekennzeichnet. Die meisten finden sich wieder in Klostermann 2006, andere entstammen meinen zusätzlichen Aufzeichnungen. Aufgrund der Wahrung der Authentizität habe ich Ausdruck und bei schriftlich überlieferten Zitaten Rechtschreibung und Grammatik im Originalzustand übernommen.

^v Dieses bezieht sich vor allen Dingen auf die Gruppe und Frau George. Ich bin zur Vorbereitung und zu gemeinsamen Absprachen bereits im Vorfeld in der Gedenkstätte und zum Gespräch mit Frau George gewesen.

^{vi} Gekrat: Die „Gemeinnützige Kranken Transport G.m.b.H.“ war eine extra gegründete, gemeinnützige Tarnorganisation, die die Transporte der behinderten und psychisch kranken Menschen zu den Zwischenanstalten und den Vergasungsanstalten durchführte (vgl. Klee 1985).

^{vii} Zugegebener Maßen bin ich auch skeptisch, diese Thematik z.B. mit allen meiner aktuellen Schüler zu besprechen. Ich halte ein differenziertes Sprachverständnis für die Auseinandersetzung damit für notwendig (vgl. Klostermann 2006). Das heißt aber nicht, dass die Beschäftigung nicht versucht und insbesondere dort angeboten und unterstützt werden soll, wo sie gesucht und gewünscht wird.

*Britta Klostermann, Köln
Sonderpädagogin an der Vorgebirgsschule Alfter, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
E-Mail: klostermannb@web.de*



Grafeneck in Gegenwart, Geschichte und Erinnerung

Auseinandersetzung und Begegnung

Das Gesicht des Mädchens läuft rot an. Die Mitschüler lachen und schneiden Grimassen. Was für eine blöde Frage, die die 14jährige da gestellt hat und sie boxen ihr feixend in die Seite. Zusammen mit seiner 9. Klasse Hauptschule steht der eingeschüchterte Teenager dort, wo sich in Grafeneck bis 1965 das Gebäude befand, in dem eine Gaskammer eingebaut war. Gelächter also an einem Tat- und Leidensort, an dem im Jahr 1940 über 10.600 geistig behinderte und psychisch erkrankte Menschen ermordet wurden. „Haben die Nazis hier auch Pferde vergast?“

Zugegeben, die Arbeit mit Gruppen jeder Schulart und jeden Alters bringt einen reichen Schatz an Erfahrungen und Erlebnissen ein. Doch manchmal nützt dieser Vorrat nichts. Kramend nach einer Antwort, sieht mir wohl nicht nur der Klassenlehrer an, dass die Frage nicht mit einem schlichten „Nein“ beantwortet werden kann. Ein schlaksiger junger Mann springt ein: „Die behinderten Menschen wurden genauso wie Tiere behandelt. Aber die Tiere haben sie in Grafeneck nicht umgebracht, die konnte man noch für die Landwirtschaft brauchen.“

Es folgt ein Moment der Stille. Dann sprudelt es aus den zuvor eher passiven Teilnehmern nur so heraus. Durften behinderte Menschen im „Dritten Reich“ am Leben bleiben, wenn sie arbeiten konnten? Wer hat das Recht darüber zu entscheiden, dass jemand angeblich unnütz ist? Oder anders gefragt: Was war der Maßstab für den Wert eines Menschenleben damals?

Franka Rößner



Das Dokumentationszentrum: Ort der Information

Das im Herbst 2005 eröffnete Dokumentationszentrum der Gedenkstätte Grafeneck bietet den Jugendlichen nach dem oben beschriebenen Gespräch Raum für entdeckendes und eigenverantwortliches Lernen. Die ständige Ausstellung „*Euthanasie*“-*Verbrechen in Südwestdeutschland. Grafeneck 1940 – Geschichte und Erinnerung* gibt grundlegende Informationen zur Vorgeschichte und Durchführung der NS-„Euthanasie“-Morde. Eine der ersten Tafeln zeigt ein Propagandaplakat aus dem Jahr 1938. Es verunstaltet so genannte „Erbkranke“ mit einem affenähnlichen Gesicht. Als ökonomische und rassenhygienische (eugenische) Last bezeichnet, erkennen die

Zu Artikel Klostermann (S.3-10): Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) feierte 2007 ihr 50-jähriges Jubiläum. Das Institutsjubiläum wurde gemeinsam mit der Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung begangen. „Vergangenheit bewahren und Weichen für die Zukunft in der Erwachsenenbildung stellen“ war das Motto.

Einen Preis erhielt das Projekt „Wir entdecken unsere Geschichte. Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten zum Thema NS-, Euthanasie-Verbrechen in Hadamar.“



Schwerpunktthema

Schülerinnen und Schüler – aber auch Auszubildende in Heil- und Pflegeberufen, Seniorengruppen u. v. m. sowie circa 15.000 Einzelbesucher pro Jahr-, dass vor der Ermordung die Ausgrenzung und Entrechtung der Opfer stand.

Ebenfalls im ersten und zentralen Raum der Ausstellung werden die Ereignisse des Jahres 1940 sichtbar. Grafeneck, auf der Schwäbischen Alb ungefähr 60 km südöstlich von Stuttgart gelegen, steht in dieser Zeit für eines der großen „arbeitsteiligen Verbrechen“ des Nationalsozialismus. Ein abgelegenes Schlossgelände, das sich seit 1929 in Besitz der evangelischen Samariterstiftung befindet, fortan bis zur Beschlagnahmung im Oktober 1939 ein Heim für körperbehinderte Männer, wird zum Ort systematischer Vernichtung von Frauen, Männern und Kindern.

Am 18. Januar 1940 beginnt der von den Tätern als „Euthanasie oder „Gnadentod“ verharmloste „industrielle Massenmord“ circa 300 Meter vom Schloss entfernt. Über 70 000 Menschen aus Heil- und Pflegeanstalten werden zwischen Januar 1940 und August 1941 in insgesamt sechs „Euthanasie“-Vernichtungsanstalten Opfer der „Aktion T4“. In Grafeneck enden die Morde bereits im Dezember 1940. Jedoch scheinen nicht vereinzelte Proteste den Abbruch herbeigeführt oder beschleunigt zu haben. Sie zeigen den staatlichen und parteiamtlichen Stellen allerdings das vollständige Scheitern der Geheimhaltungspläne.

Protest und Widerstand

Gleichgültigkeit, Furcht, aber auch stillschweigende Zustimmung sind meist die Reaktion auf das ungeheure Verbrechen. Über Gerüchte aus den Einrich-

tungen, durch Angehörige der Opfer und der Bevölkerung gelangt das Wissen um Grafeneck zu den Vertretern der kirchlichen Wohlfahrt – Innere Mission und Caritas - sowie den evangelischen und katholischen Landeskirchen in Württemberg und Baden. Ihre Proteste werden ab Mitte 1940 laut.

Widerstand geht von einzelnen Anstaltsdirektoren aus, die sich den Deportationen ihrer Patienten entgegenstellen. Aber auch sie bleiben die Ausnahme. In einem einzigen Fall gelingt es dem damaligen Leiter der Kreispflegeanstalt Fußbach/Gengenbach im Schwarzwald, den Abtransport zu verhindern, obwohl die grauen Busse bereits auf dem Hof seiner Einrichtung stehen. Der Anstaltsdirektor, dem zuvor Verhaftung angedroht wurde, verbleibt ohne weitere Konsequenzen in seinem Amt.

Es ist gerade der Ausstellungsbereich Protest und Widerstand, der Besuchergruppen jeden Alters, vor allem aber die Zeitzeugengeneration, herausfordert. Handlungsspielräume und Verhaltensalternativen werden anhand derjenigen wenigen deutlich, die den Opfern helfen wollten. Hitzige Diskussionen entspinnen sich so manches Mal zwischen den Generationen- und innerhalb-, „Widerstandsgenden“ werden gepflegt oder pauschale Schuldzuweisungen erhoben. Die älteren Zuhörer sehen sich konfrontiert mit der eigenen Vergangenheit: *Was habt ihr getan oder vor allem auch nicht getan?* Entlassen die jüngeren aber nicht aus der Verantwortung: *Wie hättest oder würdet ihr euch denn verhalten?* Allerdings geht es der pädagogischen Gedenkstättenarbeit in Grafeneck gar nicht darum, dass am Ende dieser gereizten Debatten vordergründiges Moralisieren steht. Die Herausforderung besteht darin, die Teilnehmer einen Schritt weiter zu führen.



Täter, Mitwisser und Zuschauer

Trotz intensiver Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und oftmals auch Verschleiß in Medien und Schulunterricht sind Jugendliche wie Erwachsene regelmäßig erstaunt, dass die NS-Gesundheitspolitik ein Verbrechen war, das nur aufgrund der aktiven und passiven Unterstützung vieler Zeitgenossen begangen werden konnte. Die Vorstellung, „das war der Hitler“ oder „eine handvoll irrer Nazis in Berlin“ sitzt in vielen Köpfen fest. Deshalb ist es eines der pädagogischen Ziele der Ausstellung, aber auch bei der Betreuung von Besuchergruppen, aufzuzeigen, dass ein Verbrechen dieser Größenordnung einer Vielzahl von Tätern, Mittätern, Mitwissern und Zuschauern bedarf. Die Täter sind auf drei Ebenen dargestellt:

Auf der ersten befindet sich das Reichsinnenministerium und nicht zuletzt die aus der Kanzlei des Führers der NSDAP hervorgegangene T4-Behörde in der Tiergartenstraße 4 in Berlin. Die Mitwirkung und Duldung von staatlichen, halbstaatlichen Behörden und parteiamtlichen Organen auf Landesebene, wie dem Württembergischen Innenministerium, aber auch dem Badischen oder Bayerischen, der Wohlfahrtsverbände, wie dem Württembergischen Landesfürsorgeverband in Stuttgart sowie auch deren untergeordneten Stellen, d.h. der Landräte, der Kreis- und städtischen Wohlfahrtsverbände wird auf der zweiten Ebene deutlich. Auf der dritten, aber wenn man so will entscheidenden, stehen die Täter vor Ort in Grafeneck. Also diejenigen, die dem Verbrechen am nächsten waren und für seine unerbittliche Vollstreckung sorgten. Man nimmt an, dass ungefähr 90 bis 100 Personen im Schloss ihre Dienst-

räume, Aufenthaltsräume, Schlaf- und Wohnräume besaßen.

„Wieso haben die da mitgemacht?“ ist eine der häufigsten Fragen, die Besucherinnen und Besucher an dieser Stelle beschäftigt. Befremden, Entsetzen und der voreilige, vielleicht auch beruhigende Schluss: „Hinter denen stand doch der SS-Mann mit dem Gewehr, die konnten nicht anders“ führen auf eine Spur, an deren Ende keine eindimensionalen Erklärungen stehen können. Biografische Annäherung an Lebensläufe und Karrieren der am „Euthanasie“-Mord beteiligten Männer und Frauen macht deutlich, dass es sich bei den Tätern von Grafeneck oftmals um „ganz normale Menschen“ handelt. Professor Volkhard Knigge, Stiftungsdirektor der Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, nennt diese verunsichernde Gedenkstättenpädagogik „die Gewahrwerdung der radikalen Unselbstverständlichkeit des Guten“.

Die Spuren der Täter und der von ihnen entwickelten Tötungsverfahren führen vom deutschen Südwesten in die Vernichtungslager im Osten: Belzec, Treblinka, Sobibor und Auschwitz-Birkenau. Dr. Horst Schumann (1906–1983), zwischen Oktober 1939 und April 1940 der erste Leiter und ärztlicher Direktor von Grafeneck, ist ab Herbst 1942 Lagerarzt in Auschwitz und selektierte an der Rampe von Birkenau.

Die Opfer von Grafeneck: individuelle Lebensschicksale

10.654 Menschen wurden in Grafeneck ermordet. Bis vor wenigen Jahren war dies eine unvorstellbare aber auch anonyme Größe. Heute - 68 Jahre nach ihrem Tod - sind über 8.000 der Opfernamen bekannt. Sie sind im Gedenkbuch öffent-



Schwerpunktthema

lich zugänglich und dem Vergessen entrisen. Erst seit 1990 durch Recherchen in Archiven des Landes, der Kommunen oder auch den Einrichtungen, aus denen die Menschen deportiert wurden, findet eine zentrale Namenssuche statt, die bis zum heutigen Tag nicht abgeschlossen ist.

Aus 48 Kliniken und Heimen in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen stammen die Opfer, eine weitere Perspektive öffnet sich bei der Betrachtung der Geburts- oder Wohnorte. Jeder der vier Regierungsbezirke in Baden-Württemberg, jeder der Stadt- und Landkreise, alle größeren, aber auch eine hohe Zahl mittlerer und kleiner Gemeinden Baden-Württembergs haben Mitbürgerinnen und Mitbürger verloren. Sie stellen nicht zu unterschätzende Anknüpfungspunkte im Bewusstsein der Menschen dar, die aus derselben Gegend stammen. Ihr Wohn-, Arbeits- und Schulort ist eng mit Grafeneck verbunden.

Über einzelne Opfer entstanden in den letzten Jahren biografische Arbeiten. Zugrunde liegt oftmals ein lokalgeschichtlicher Ansatz oder aber auch ein sehr persönlicher und familiengeschichtlicher. Bekannt ist die Lebensbeschreibung der Emma Zeller, die 1889 in Stuttgart geboren, nach achtjährigem Anstaltsaufenthalt in Weinsberg im Juni 1940 in Grafeneck ermordet wurde.

Stellvertretend für die Schicksale von 10.654 Menschen ist in der Ausstellung der Lebens- und Leidensweg des Theodor Heinrich K. (1904-1940) dokumentiert. Als junger Mann wird er mit der Diagnose Schizophrenie in die Göppinger Privatheilanstalt Christophsbäder eingewiesen. Am 14. Oktober 1940 ordnet das Württembergische Innenministerium die Verlegung in die Heilanstalt Winnental an. Die Zwischenverlegung

soll die Spuren verwischen. Bereits am 29. November 1940 werden 16 der Göppinger Patienten – unter ihnen Theodor K. – nach Grafeneck „verlegt“ und dort am selben Tag ermordet. Die vom Standesamt Grafeneck ausgestellte Sterbeurkunde und der so genannte Trostbrief an die Eltern nach Göppingen sind im Original erhalten und befinden sich heute im Archiv der Gedenkstätte Grafeneck. Als Todesursache ist *Lungentuberkulose mit anschließendem Blutsturz* angegeben. Der Nachlass des Theodor K., der nach seinem Tod an die Eltern geht, zeigt die Angst und Verzweiflung des 36-Jährigen. In einen Keks hat er das Wort Mörder eingeritzt. Ein letzter verzweifelter Hilfeschrei an seine Mitwelt aber auch an die Nachwelt. Durch die Beschäftigung mit Opferbiografien, in der Ausstellung wie in Gruppenarbeiten, fügt sich eine zuerst anonyme Zahl nicht nur mit Namen und Gesichtern, sondern individuellen Geschichten und Schicksalen zusammen.

Von der Sprachlosigkeit zur aktiven Auseinandersetzung

Neben der historischen Perspektive auf Opfer und Täter, Denkstrukturen und Machtmechanismen richtet Ausstellung wie gedenkstättenpädagogische Arbeit ihren Blick auch auf die Zeit nach 1945. Wie geht die Gesellschaft mit diesem Verbrechen um, wie sieht die publizistische und juristische Auseinandersetzung aus? Wie bahnt sich die Erinnerung ihren Weg?

Im Jahr 1947 wird das Schlossgelände an die Samariterstiftung zurückgegeben. Seit dieser Zeit ist Grafeneck wieder Behinderteneinrichtung. Nur ein kleiner Teil der Täter wird 1949 in Tübingen und



Schwerpunktthema

Freiburg vor Gericht gestellt und verurteilt. Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland erlischt das Interesse an jeglicher Auseinandersetzung mit den „Euthanasie“-Verbrechen des Nationalsozialismus.

Nach Jahrzehntelangem lärmendem Schweigen, das erst in den 1970er Jahren durchbrochen wird, entsteht 1990 unter dem Leitgedanken: „Das Gedenken braucht einen Ort“, die Gedenkstätte. Aus einem Arbeitskreis, der sich zunächst vor allem der Gestaltung des seit 1979 alljährlich stattfindenden Gedenkgottesdienstes widmet, formiert sich 1994 der Verein Gedenkstätte Grafeneck e.V. Die Geschichte des Ortes erreicht endlich das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit. Für die Arbeit der Gedenkstätte kristallisieren sich neben Erinnerung und Mahnung neue Akzente heraus: Dokumentation und Forschung, öffentliche und humanitäre Aufgaben sowie historische und politische Bildungsarbeit.

Themen wie die Bioethik- und neue „Euthanasie“-Debatte aber auch politischer Extremismus, Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit unterstreichen die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Denken, das zur Ermordung von 10.654 Menschen in Grafeneck geführt haben. Trotz einer negativ besetzten Geschichte kann Grafeneck – Gedenkstätte und Behinderteneinrichtung – die Bedeutung der Demokratie mit ihren Konzepten von Menschenwürde und Menschenrechten unterstreichen und demokratisches Bewusstsein fördern.

Mitglieder des Vereins sind heute Privatpersonen, Kirchengemeinden und Kommunen sowie Einrichtungen der Diakonie, Caritas, der staatlichen und privaten Behindertenhilfe, Zentren für Psychiatrie, vor allem aus Baden-Württemberg und Bayern. Als einen wichtigen Teil der

Erinnerung zeigt die Ausstellung auch Gedenk- und Erinnerungsorte, die eng mit der Gedenkstätte verknüpft sind. Diese stehen in Städten, Kliniken und Heimen, aus denen die Opfer stammen.

Ein Tabu wird gebrochen

Ein tief greifender Wandel vollzieht sich nach einer langen Zeit der verweigerten Erinnerung, Verdrängung und Tabuisierung auch innerhalb der Familien der Opfer. So nimmt die Zahl der Verwandten und Nachkommen, die sich an die Gedenkstätte wenden, stetig zu. Durch verstärkte Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, manchmal aber auch durch bloßen Zufall.

Eine Konfirmandengruppe mit einigen Müttern im Schlepptau, zu Begleiterinnen verdonnert, sieht sich gerade die Liste der 48 Einrichtungen an, aus denen Patienten mit den grauen Bussen abgeholt worden sind, als eine der Frauen unruhig wird. Sie hastet zum Namensbuch und blättert. Später erzählt sie sichtlich erschüttert, dass ihre Großmutter 1940 in Emmendingen/Baden gestorben sei. So zumindest hatten es die Eltern berichtet. Als sie nun liest, dass aus der staatlichen Heil- und Pflegeanstalt Emmendingen 700 Menschen ausgerechnet 1940 deportiert und in Grafeneck ermordet wurden, fällt es ihr wie Schuppen von den Augen. Deshalb also wollte ihr niemand Näheres über die Großmutter sagen, deshalb wichen die Verwandten allen Nachfragen aus. Den Namen findet die Enkelin tatsächlich im Gedenkbuch.

Das Gespräch mit Angehörigen der Opfer ist eine der zentralen Aufgaben der Gedenkstätte Grafeneck. Gleichzeitig ist sie aber auch Ansprechpartner für Städte und Gemeinden, sowie für



Schwerpunktthema

Gerichte in Sachen Entschädigung und Nachlass. Als Ort individuellen und kollektiven Gedächtnisses ist die eigentliche Gedenkstätte aber nach wie vor elementar Erinnerungs- und Mahnstätte. Und so endet jede Führung, jeder Seminartag vor einer offenen Kapelle, an der alljährlich im Oktober ein Gedenkgottesdienst für die Opfer stattfindet.

Lebensraum-Wohnort und Arbeitsplatz

Die eingangs vorgestellte Schulklassen ist froh über diesen Standortwechsel. Bei einem kleinen Spaziergang die Grafenecker Allee entlang bis zur Gedenkstätte begegnen die Jugendlichen einigen Bewohnern des Samariterstifts. Denn Grafeneck ist nicht nur ein Ort der Geschichte von der hochmittelalterlichen Burganlage bis zu den „Euthanasie“-Verbrechen im Jahr 1940. Grafeneck ist in der Gegenwart ein von der evangelischen Samariterstiftung genutzter Wohn- und Arbeitsplatz für Männer und Frauen mit Behinderungen.

Diese Gleichzeitigkeit von zentraler Gedenkstätte für die Opfer der NS-„Euthanasie“ in Baden-Württemberg und der Existenz des Samariterstifts als einer modernen Einrichtung der Behindertenhilfe und Sozialpsychiatrie, macht die Besonderheit Grafenecks aus. An einem Ort des Lebens findet heute Begegnung statt. Einer der Bewohner, der in der Bio-Landwirtschaft auf dem Gelände arbeitet, führt den Schülerinnen seine Hühner vor, fängt ein freilaufendes Kaninchen, damit die Mädchen es streicheln können. Der reale, manchmal irritierende, oft aber sehr herzliche Kontakt zu Menschen mit geistigen Behinderungen ist für viele Besucherinnen und Besucher in dieser

Intensität der erste in ihrem Leben. Grafeneck ist zwar idyllisch gelegen, wie viele Behinderteneinrichtungen gleichzeitig aber auch abgeschieden. Ebenso weit weg ist gerade für die jüngeren Generationen der Nationalsozialismus, nicht einmal die Großeltern haben ihn als Erwachsene miterlebt. So bleibt vieles, was im Dokumentationszentrum erkundet wird, und wer sollte das 14-jährigen ernstlich verdenken, eine düstere Geschichte aus grauer Vorzeit. Empathie für die Opfer und nicht nur Augenblicksbetroffenheit entwickelt sich oft spontan im Gespräch mit Menschen, die, wie eine der Schülerinnen erschrocken erkennt, „hätten sie früher gelebt, hier ermordet worden wären“.

Erinnern und einen Moment Innehalten

In Grafeneck gibt es weder Standardführungen noch Standardseminare. Das pädagogische Angebot wird immer auf die Interessen und die Voraussetzungen der Teilnehmer zugeschnitten. Der Klassenlehrer der Hauptschüler hat sich für den Abschluss des Besuches an der Gedenkstätte ein eigenes Programm ausgedacht. Er fordert einen Teil der jungen Leute dazu auf, im Gedenkbuch einen Namen auszuwählen. Viele orientieren sich am eigenen Familiennamen. Der Rest der Gruppe soll sich im Alphabet-Garten, der seit 1998 auch an die unbekannten Opfer des Massenmords erinnert, für jeweils einen Buchstaben entscheiden. Die Aufgabe ist, persönliche Gedanken oder Fürbitten zu formulieren. Konzentriert arbeiten die Schülerinnen und Schüler an ihren Sätzen.

Später trägt jeder Einzelne sein Andenken vor und entzündet dabei ein Windlicht.



Schwerpunktthema

Verordnete Ergriffenheit oder routinierte Betroffenheit ist nicht zu spüren. Dafür aber, und das kann im Sinne einer auf die Zukunft ausgerichteten Bildungsarbeit wesentlich prägender wirken, Teilnahme, Auseinandersetzung und Anteilnahme. Umgang mit Geschichte bleibt so in Grafeneck nicht nur Information über ein historisches Ereignis, sondern wird zum aktiven Prozess.

Literatur:

DAPP, HANS-ULRICH (1985): Emma Z.
Stuttgart.

KLEE, ERNST (1989): „Euthanasie“ im NS-Staat.
Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt am Main.

STÖCKLE, THOMAS (2002): Grafeneck 1940.
Die Euthanasie-Verbrechen in Südwestdeutschland. Tübingen.

*Franka Rössner
Mitarbeiterin der Gedenkstätte
Grafeneck
E-Mail: franka.roessner@gedenkstaette-grafeneck.de*

Kontakt und Information:

*Gedenkstätte Grafeneck e.V.
Grafeneck 3
D - 72532 Gomadingen
Telefon: + 49 (0)7385 / 966 206
Fax: + 49 (0)7385 / 966 208
E-Mail: info@gedenkstaette-grafeneck.de
www.gedenkstaette-grafeneck.de*



Schwerpunktthema

Schloss Hartheim Ort des Gedenkens und des Mahnens

Erwachsenbildnerische Skizzen zum Gestalten eines Gedenkortes

Anna
Rieg-Pelz



Katharina
Werner



Hans
Emmert



Im Jahr 2009 feiern die Barmherzigen Brüder Straubing das 125-jährige Wirken des Ordens in der Behindertenhilfe. Dieses Achtel-Jahrtausend hat allerdings nicht nur schöne, frohe und gute Tage für die Einrichtung gebracht, die es zu feiern gäbe. Dunkle Jahre zur Zeit des Nationalsozialismus brachten viel Unglück, Leid und Tod über die Menschen mit Behinderung unserer Einrichtung. Diese Ereignisse sind kein Anlass zum Feiern, sondern einer zum Gedenken.

Aus diesem Grund befassen wir uns bereits in der Vorbereitungsphase auf dieses Festjahr, Heimbewohner, Beschäftigte und Mitarbeiter, mit diesen Ereignissen und wollen als Ergebnis dieses Erwachsenenbildungsprozesses ein Mahnmal im Gedenken an die Opfer des Dritten Reiches errichten. Das Mahnmal ist nicht nur seit Jahren ein Anliegen der Leitung, sondern auch des Heimbeirates als Vertretungsgremium der in der Einrichtung lebenden Frauen und Männer.

Uns war es wichtig, nicht einen bekannten, externen Künstler mit dieser Aufgabe zu betrauen, sondern vielmehr zu versuchen, mit Menschen mit Behinderungen, mit Beschäftigten und mit Mitarbeitern diesen Vorbereitungsweg gemeinsam zu gehen und auch dann gemeinsam, soweit es möglich ist, die Erstellung dieses Mahnmals selbst in die Hände zu nehmen.

Herr G. steht vor dem Bild der grauen Busse in Schloss Hartheim. Er fährt mit der einen Hand vor seinem Gesicht nach links, mit der anderen nach rechts:

„Die Busse waren abgedunkelt. Die drinnen konnten nicht rauschauen; die draußen konnten nicht reinschauen.“

Die Gestik unterstreicht sein Bemühen, die Vorgänge der Euthanasie zu verstehen. Er ist bewegt – im wahrsten Sinne des Wortes.

Fast 70 Jahre später nach den Morden an rund 70.000 Menschen mit Behinderung in den Tötungsanstalten stehen wir im Schloss Hartheim.

Schloss Hartheim ist eine der sechs Vernichtungsanstalten der Nationalsozialisten. Mehr als 600 Menschen mit

Behinderung wurden aus unserer Einrichtung vermutlich in Schloss Hartheim ermordet. Wir – das sind 17 Menschen, die bei den Barmherzigen Brüder Straubing leben und arbeiten. Die Fahrt nach Schloss Hartheim ist ein Teil unseres Bildungsangebots zum Thema „Wir gestalten ein Mahnmal“.





Schwerpunktthema

Von Mai bis Juli 2008 haben wir uns in einem Kurs getroffen, um uns der eigenen Geschichte zu stellen, um uns zu informieren, was mit den Menschen aus unserer Einrichtung damals geschah und, um darauf aufbauend, miteinander Skizzen zu einem Mahnmal zu entwickeln. Jetzt Ende Juli hatten wir diesen ersten Prozess hinter uns.

Im Artikel stellen wir einige Leitgedanken und Erfahrungen unter dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung daraus vor. Die Eindrücke sind noch sehr ‚frisch‘, und können hier ebenfalls nur skizzenhaft vorgestellt werden.

Ausgehend von der didaktischen Balance der themenzentrierten Interaktion (TzI) waren uns vier Schwerpunkte mit einigen der folgenden Fragestellungen, Haltungen und Methoden wichtig:

Diese Frage stellen wir in der ersten Einheit. Einige Antworten:

„Das könnte ich gewesen sein!“

„Ich habe den Krieg erlebt und musste fliehen.“

„Ich möchte mich einsetzen, dass dies nie wieder geschieht.“

Schon in der ersten Runde ist spürbar, dass dies ein sehr intensives Thema für alle Beteiligten ist. Für die einen schwingen die eigenen Kriegserfahrungen mit, für die anderen bedeutet es, sich heute für Menschlichkeit einzusetzen

Nicht alle haben am ganzen Kurs mit sechs Einheiten teilgenommen. Aufgrund von Erkrankungen, jedoch auch aufgrund zu starker emotionaler Belastung hören drei Teilnehmende zwischendurch auf. Vertraute Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begleiten die einzelnen Menschen mit Behinderung während des Kurses.

Der Einzelne

Fragen:

Wie geht der/die Einzelne mit dem Thema um? Was bringt jemand an Vorwissen und/oder eigenem Erleben mit? Was ist der Grund, die Motivation für die Anmeldung? Wie können/müssen wir die einzelnen Teilnehmenden begleiten, auch über die Gruppe hinaus?

„Warum haben Sie sich zu diesem Kursangebot angemeldet?“



Die Gruppe

Fragen:

Wie können wir die Heterogenität der Gruppe berücksichtigen hinsichtlich Alter, Erfahrung, Wissen? Wie können wir das Gruppengefühl stärken, dass sich der Einzelne in der Gruppe ‚geborgen‘ fühlt und Rückhalt bei diesen schwierigen Themen erfährt?

Hilfreich sind wiederkehrende gemeinsame Rituale, wie Singen, Beten, gleiche Elemente. Die Sitzform ist z.B. am Anfang und am Ende einer Einheit der Stuhlkreis. Sich gegenseitig spüren und wertschätzen ist als Basis wichtig. Methodisch wechseln wir zwischen Großgruppe und Kleingruppen ab.

Nicht nur das ‚Wir-Gefühl‘ der Gruppe ist wichtig; auch als Kursleiterinnen bereiten wir die Einheiten gemeinsam vor. Während der Einheiten übernehmen



Schwerpunktthema

wir abwechselnd die Moderation, stützen uns bei eigener Betroffenheit. Vor allem auch die ‚Nacharbeit‘ nach jeder Einheit ist für die eigene seelische Balance sehr wichtig. Als Kursleitung ist man gefragt bei Themen von Leben und Tod, von Opfer und Täter, von Schuld und Sühne, von Gott und vielem mehr.



Das Umfeld

Von unserer Einrichtung wurden mindestens 600 Menschen in Schloss Hartheim ermordet. Die Reaktionen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sich diesem Thema zu stellen, fallen unterschiedlich aus. Die einen meinen, man sollte das Geschehen ‚ruhen‘ lassen, die anderen halten es für dringend erforderlich. Manche hüllen sich in Schweigen, manchen ist es hilfreich, darüber reden zu können. Neben dem Kursangebot gibt es auch einen Info-Abend für Mitarbeiter, die nicht am Kurs teilnehmen. Die Aufarbeitung dieses ‚Traumas‘ braucht den Raum der Akzeptanz, braucht klaren Rückhalt von Leitung.

Das Thema

Fragen:

Wie bereiten wir uns auf dieses Thema selbst vor? Was wählen wir aus? Mit welchen Materialien lässt sich ‚Begreifen‘ unterstützen?

Die Ausschreibung erfolgt in der gesamten Einrichtung in den Wohnheimen, in der Förderstätte und der Werkstatt. Aus (für diese Gruppe zu) vielen Anmeldungen wählen wir als Leitung zehn Teilnehmende mit Behinderung aus; dazu kommen noch sieben Mitarbeiter.



Als Einstieg in die gesamte Thematik fahren wir mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zuerst nach Hartheim, lesen geschichtliche Hintergründe der Euthanasie und informieren uns über die Chronik der Einrichtung.

Thematisch gliedern wir das Thema in vier Hauptabschnitte:



Schwerpunktthema

1. Schritt: Der Wert des Menschen
– Stärkung der Personen
2. Schritt: Information über das Geschehen
3. Schritt: Fahrt nach Schloss Hartheim
4. Schritt: Gestalten von Entwürfen zum Gedenkort

Die Einheiten gestalten wir sehr prozessorientiert. Die vier Schritte planen wir grob vor, nach jeder Einheit reflektieren wir als Kursleitung die Entwicklung; auch während der Einheit stimmen wir uns zwischendurch ab. So reduzieren wir z.B. den inhaltlichen Teil über das Kriegsgeschehen oder die Gräueltaten in Hartheim und lassen dafür mehr Raum für das Erzählen von persönlich Erlebtem.

Im letzten Treffen schauen wir uns den Platz an, wo das Mahnmal aufgestellt wird. In einer Einheit gestalten wir in drei Kleingruppen Entwürfe für das „Mahnmal“. Im Laufe der Treffen wandelt sich unser Verständnis für unser Vorhaben. Aus dem „Mahnmal“ wird ein Gedenkort, der verschiedene Aspekte symbolisch und künstlerisch umsetzen sollte: Es wird ein Ort der Ruhe, des Gedenkens und des Mahnens, es wird der Individualität, des einzelnen Menschen gedacht und auch der vielen Opfer durch den Krieg.

Nächstes Jahr wird der Gedenkort gebaut und eingeweiht im Rahmen des 125 jährigen Jubiläums unserer Einrichtung. „Der Engel der Gefühle“ hatte während des Kurses viel zu tun.

Er begleitete uns bei Trauer und Wut, bei Ängsten, Hilflosigkeit und Ohnmacht, er sah auch unseren Mut, unsere Freude, unseren Lebenswillen und unsere Tat- und Schaffenskraft.



*Anna Rieg-Pelz (Bereichsleiterin Arbeit)
Katharina Werner (Fachdienst Werkstatt)
Hans Emmert (Gesamtleiter)
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der
Barmherzigen Brüder Straubing
Äußere Passauer Str. 60
94315 Straubing
www.barmherzige-straubing.de*



Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung

Beobachtungen aus einem Kursangebot

Gerlinde
Uphoff



Die heutige Behindertenhilfe ist mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Im Zentrum steht dabei u. a. der Wechsel vom Fürsorgemodell hin zur Ausrichtung der Praxis und Forschung auf das Konzept der Selbstbestimmung – im Verbund mit den Konzepten Normalisierung und Empowerment. Der Beitrag stellt Ergebnisse einer kritischen Analyse eines Kursangebotes der Erwachsenenbildung dar, das sich mit Selbstbestimmung im Kontext der Vorbereitung auf das Leben im Alter befasst. Er verdeutlicht dabei Tücken erwachsenenbildnerischen Arbeitens für Teilnehmer/-innen und Referent/-innen.

Pädagogisierung der Selbstbestimmung

Selbstbestimmung ist seit Mitte der 1990er Jahre zu einem unhintergehbaren Leitbild in Konzepten der Behindertenhilfe geworden. Nach einer ersten, eher unkritischen Annahme wird zunehmend Kritik an Selbstbestimmung als Leitbegriff bzw. als Programm laut und es werden Probleme mit der Umsetzung in handlungsleitende Konzepte deutlich. Ausgehend vom Selbstverständnis emanzipatorischer Bewegungen kann das Leitbild Selbstbestimmung als bürgerrechtliche Forderung nach Aufhebung von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung verstanden werden. Ungeachtet dieses grundsätzlichen Befreiungspotenzials werden mit dem Leitbild auch Forderungen an die Betroffenen verbunden: Selbstbestimmung wird in vielen Praxiskonzepten mit bestimmten Fähigkei-

ten verknüpft, die die Adressaten sich aneignen sollen. Die ‚Befreiung‘ wird zur ‚Pflicht‘, die in pädagogischen Maßnahmen vermittelt wird, und eine Pädagogisierung der Selbstbestimmung setzt ein (vgl. Waldschmidt 1990, 28ff; Müller u. a. 2005). Dies ist auch der gegenwärtigen gesellschaftlichen Realität geschuldet: Der Staat zieht sich aus sozialen Aufgaben zurück, die er an die private Verantwortung der Einzelnen delegiert. Die Behindertenhilfe gerät dabei in ein Dilemma: Insbesondere ältere Menschen mit geistiger Behinderung werden immer noch und berechtigerweise als besonders bedürftig angesehen und dennoch sollen sie an dieser Entwicklung teilhaben. Das ist auch das Ziel des Kurses „Selbstbestimmt Älterwerden“, der Gegenstand der hier zugrundeliegenden Untersuchung ist.

Ausgangsbasis des Kurses

Der Kurs beruht auf einem Konzept, das an den Universitäten Chicago (Illinois) und Akron (Ohio) entwickelt und von Meindert Haveman in Europa eingeführt wurde unter dem deutschen Titel „Selbstbestimmt älter werden. Ein Lehrgang für Menschen mit geistiger Behinderung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand“ (Haveman 2000, 56). Grundlegendes pädagogisches Ziel des Kurses ist die Förderung von Selbstbestimmung, die als Mitbestimmung gefasst und im Gegensatz zur Steuerung des Lebens der Menschen mit geistiger Behinderung von außen zu verstehen ist. Der Kurs soll ein Bewusstsein für Entscheidungsmöglich-



Kontext Erwachsenenbildung

keiten schaffen und Kompetenzerweiterungen hin zu selbstbestimmten Entscheidungen unterstützen. Als Unterziele nennt Haveman:

- Wissen und artikulieren können, was man will,
- Entscheidungen treffen können,
- Einsicht in Rechte und Pflichten gewinnen.

Die Themen beziehen sich auf die Lebensbereiche Wohnen, Arbeit und Freizeit. Dabei wird der Fokus auf Fragen des Alterns und – damit verbunden – der Lebensgestaltung gelegt. Das didaktische Konzept ist handlungsorientiert und die thematische Bearbeitung ist stets mit Elementen des praktischen Trainings verknüpft. Am Ende des Kurses soll die Formulierung individueller Ziele und Entscheidungen stehen (vgl. Haveman 2000).

Angelehnt an Havemans Konzept haben Mitarbeiter eines Wohnheimes für Menschen mit geistiger Behinderung den Kurs nach den eigenen Gegebenheiten verändert und im Rahmen des Erwachsenenbildungsangebotes einer Werkstatt für behinderte Menschen von Mai 2003 bis März 2004 durchgeführt. Dieser Kurs wurde von einer Projektgruppe um Dr. Manfred Müller vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität Frankfurt wissenschaftlich begleitet (Müller u. a. 2005). Die entscheidenden Unterschiede zum Konzept Havemans liegen in der Verdoppelung des Kursangebotes durch die gleichgewichtige Platzierung eines Freizeitangebotes und in starker Reduktion des Trainingsteils, der im Konzept von Haveman (vgl. Haveman 2004, 126ff) großes Gewicht hat. Beibehalten wurden die oben genannten Ziele und Themen. In der Regel wurden

die Themen auf einer kognitiven Ebene über Brainstorming und Gespräch in der Großgruppe wie auch in Kleingruppen erarbeitet. Vereinzelt wurden zusätzlich Rollenspiel, Pantomime, Puppenspiel, bildliche und plastische Materialien eingesetzt. Das Moment des Trainings wurde in Form von kleinen, ebenfalls meist schriftlich zu erledigenden Arbeitsaufträgen aufgegriffen. Die Formulierung individueller Ziele und Entscheidungen am Ende des Kurses wurde fallengelassen. Der Kurs wurde in der Werkstatt für behinderte Menschen mit einer Altersbegrenzung ab dem 35. Lebensjahr ausgeschrieben und innerhalb der üblichen Arbeitszeit angeboten. Die beiden Grundbausteine, jeweils 20 zweistündige Kurs- und dreistündige Freizeiteinheiten, fanden im wöchentlichen Wechsel statt und wurden thematisch nicht miteinander verbunden. Im Freizeitteil sollten persönlicher Austausch ermöglicht und exemplarisch verschiedene Varianten der Feizestgestaltung angeboten werden. Die Aktivitäten reichten von Kaffee-trinken über kreatives Arbeiten bis zu gelegentlichen Ausflügen. Die themenbezogenen Kurseinheiten hatten im Einzelnen folgende Inhalte: „Lebensphasen und Lebenslauf“, „Wünsche und Entscheidungen“, „Selbstbestimmung und Fremdbestimmung“, „Rechte und Pflichten“, „Körper und Altern“, „Gesundheit und Ernährung“, „Bewegung (Sport) im Alter“, „Freizeitgestaltung und Hobbys“, „Freundschaft und Beziehungen“, „Wohnen und Wohnformen“, „Sterben und Trauer“ sowie „Arbeit und Übergang in den Ruhestand mit Arbeitszeitmodellen“.



Aus der Begleitforschung

Die Ergebnisse der Begleitforschung waren der Ausgangspunkt für die Untersuchung, die ich hier vorstelle; daher werde ich Vorgehen und Ergebnisse der Begleitforschung anreißen. Die Datenerhebung der Begleitforschung erfolgte hauptsächlich durch teilnehmende Beobachtung und deren Protokollierung im Sinne von „dichten Beschreibungen“ (Geertz 1999). Neben diesen Protokollen wurden zusätzlich Tonaufzeichnungen angefertigt. Die Datenerhebung umfasst die Werbeveranstaltungen für den Kurs in der Werkstatt, die Interviews mit potenziellen Teilnehmenden (die die Kursleiter vorab führten) und die Kursveranstaltungen selbst. Darüber hinaus wurden nach Abschluss des Kurses Experteninterviews geführt.

Der kritische wissenschaftliche Blick der Projektgruppe richtete sich auf den Kurs als „pädagogische Situation“ (Müller u. a. 2005), die jeweils von Kursleitenden und Teilnehmenden in den Kurseinheiten hergestellt wird. Aufgrund der thematischen Ausrichtung am Konzept der Selbstbestimmung wurde gefragt, inwiefern in der Konstruktion des Kurses Potenziale von Veränderung enthalten sind und wie die Akteure auf eventuelle Anreize für Veränderung antworten. Veränderung bezieht sich dabei auf welterklärende Deutungsmuster, mit denen sich Teilnehmer und Kursleiter in ihrer Lebenswelt zurechtfinden. Wir gingen davon aus, dass für beide Personengruppen, Kursleitende und Teilnehmende, der Kurs eine Herausforderung ihres „Denken[s]-wie-üblich“ (Schütz 1972, 58) darstellt: für die Teilnehmer durch die Beschäftigung mit ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Älterwerden‘, für die Kursleiter durch die Durchführung des Kurses selbst, der

nicht ihrem sonstigen beruflichen Alltag (zumeist Betreuung in einem Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderung) entspricht. Schließlich suchten wir nach Strukturen des Handelns im Sinne von Vermittlung durch die Kursleiter und Aneignung durch die Teilnehmer innerhalb der verschiedenen Kursstunden.

Spannungsfelder des Kurses und aufgeworfene Fragen

Bei den Kursleiterinnen und Kursleitern wurden zwei unterschiedliche Handlungstypen ermittelt: thematisches und zuwendungsorientiertes Handeln. In ihrem thematischen Handeln brachten sie Wissen ein, gaben aber wenig Anregung zu einer vertiefenden Bearbeitung – z.B. im Sinne einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Deren Beiträge wurden eher wie getrennte Bestandteile behandelt, als solche gesammelt, Kategorien zugeordnet und (an einer Pinnwand) dokumentiert. (Müller u. a. 2005, 23). Gleichzeitig ließen sich Handlungsmuster der gemeinsamen Lebenswelt ‚Behinderterhilfe‘ finden. Die Kursleiter reproduzierten in ihrem Zuwendungshandeln ein Betreuer/Klient-Verhältnis. Innerhalb der Evaluation lag der Schwerpunkt der Untersuchung auf der didaktischen Konstruktion des Kurses, also auf der Seite der Vermittlung. Die Untersuchung des Handelns auf der Aneignungsseite musste dagegen auf deskriptiver Ebene bleiben. Hier war eine eher widerständige Haltung der Teilnehmenden den Themen gegenüber zu beobachten. Dieser vermeintliche Widerstand äußerte sich auf vielfältige Weise: Themen wurden scheinbar bagatellisiert, ignoriert,



abgewehrt und umgedeutet. Nach unserer Interpretation lag das teilweise an der oben angedeuteten didaktischen Konstruktion des Kurses.

Für die Teilnehmer war es relativ leicht, Themen auszuweichen. Das schien uns als Begründung aber nicht auszureichen. Wir vermuteten eine Widerständigkeit der Teilnehmenden besonders dort, wo Inhalte ihre bisherige Deutung der Welt in Frage stellten. Diese Vermutung konnten wir aber empirisch nicht weiter überprüfen. Sie ist entstanden aus dem Bezug auf das phänomenologische Konzept der „Fremdheit“ von Waldenfels (1997) und aufgrund konstruktivistischer Lerntheorie: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden im Kurs mit etwas konfrontiert, das der Ordnung ihrer Lebenswelt widerspricht oder sich darin nicht einordnen lässt.

Diese Ordnung bietet zunächst Sicherheit, sie engt aber auch ein. Jede Infra gestellung oder Irritation kann daher einerseits als Bedrohung erlebt werden oder aber Neugier hervorrufen – wenn sie als willkommene Chance zur Veränderung wahrgenommen werden kann. Diese Frage der Widerständigkeit der Teilnehmenden stand im Mittelpunkt meiner nachfolgenden Interaktionsanalyse, der hier zugrunde liegenden Arbeit (Uphoff 2006). Ausgangspunkt war die interaktionistisch motivierte Annahme, dass die vermutete Widerständigkeit der Teilnehmer nicht prinzipiellen persönlichen Eigenschaften zuzuschreiben sei. Nach den Grundsätzen des Symbolischen Interaktionismus entsteht die Bedeutung eines Handelns erst zwischen den Akteuren in der Situation. Daher interessierte mich die Struktur der Interaktion: Inwiefern könnte das Handeln der Teilnehmer als sinnvolle Strategie *in der Situation* verstanden werden?

Interaktionsanalyse zweier Kurseinheiten: Strukturmerkmale

Für die hier zugrundeliegende Analyse habe ich zwei Tonaufnahmen von Kurseinheiten transkribiert. Die erste Aufnahme ist Teil der fünften Kurseinheit, einer Kleingruppenarbeit zum Thema „Selbstbestimmung“ und fällt zeitlich in die Anfangsphase des Kurses. Die zweite Aufnahme ist Teil der 19. Kurseinheit, der vorletzten thematischen Einheit mit dem Thema „Arbeitszeitmodelle“. Hier wurde mit der Gesamtgruppe im Plenum gearbeitet. Das ausgewählte Datenmaterial wurde mit der Methode der Objektiven Hermeneutik analysiert, um so latente, subjektive Strukturen des „Falles“ (hier: Kommunikations- und Interaktionsstrukturen) rekonstruieren zu können (Oermann 2000, 96).

Als übergreifende Interaktionsstruktur konnte in der Analyse herausgearbeitet werden, dass *beide Interaktionspartner*, Kursleitende und Teilnehmende in einer Weise ihren jeweiligen Deutungen und Deutungsmustern verhaftet sind, sodass Verstehen und Verständigung zunehmend misslingt. Von dieser Grundstruktur konnten verschiedene Ausprägungen rekonstruiert werden. Im ersten Segment bringen die Teilnehmer eigene Erfahrungen mit komplexen Auseinandersetzungen und Dilemmata zum Thema ‚Selbstbestimmung‘ ein, die aber nicht mit dem vereinfachenden Arbeitsmaterial und dessen Darstellung durch die Kursleiterin in Einklang zu bringen sind. Wo die Kursleiterin das wahrnimmt, harmonisiert sie Konflikte oder versucht die Situation dadurch zu lösen, indem sie „einfachere Beispiele“ sucht. Diese setzen aber auf einem viel niedrigeren (Komplexitäts-)Niveau an. Die Probleme der Teil-



Kontext Erwachsenenbildung

nehmer werden in der Folge bagatellisiert und letztlich abgewehrt. Hierzu ein Beispiel aus Datenmaterial und Analyse: Mitten in die Lektüre eines Textes zum Thema Selbstbestimmung hinein bringt TN1 ein - zunächst schwer verständliches - eigenes Beispiel ein:

- 8 13 TN1 *Jaa. Wenn jetzt, eh jemand anderster von der Gruppe, eh, sagt: Siggi, mach mal das oder dies und die Frau Huber weiß nicht Bescheid (...) man muss das ja immer sagen, was man macht.* Immer Bescheid sagen,** was man tut und was man macht. Und n annern kommt, mach mal das, mach mal dies. Und da kommt die Frau Huber und sagt: Siggi, da das darfst du nicht machen. Du hast mich nicht gefragt. Ich hätte se nicht gefragt, das heißt ich hätte sie nicht gefragt. Dann muss ich aber auch wieder saren müsse, sagen könne, eh, die andere Person, die hat mir das gesacht un dann
- 13 kriegt die (...) eh weiß ja, was dabei rauskommt, nichts gutes raus.
- 8
- 13 TB * mmh
- 9 TB ** mmh

Hier wird ein Dilemma deutlich. Frau H. als Gruppenleiterin hat die Autorität zu bestimmen. Das scheint für den Teil-

nehmer in Ordnung zu sein. Das Problem taucht erst dann auf, wenn ein Kollege außerhalb dieser Autorität ebenfalls über ihn bestimmen möchte. Für TN1 ergibt sich ein Dilemma zwischen dem Gehorsam gegenüber der Gruppenleiterin und der Solidarität zu den Kollegen. Er bringt hier ein komplexes Beispiel, das aufzeigt, wie kompliziert das Problem der Selbstbestimmung im Alltag sein kann. Die Kursleiterin scheint den Konflikt zu erfassen und fragt nach, die Situation lässt sich aber nicht weiter aufklären. Sie versucht die Situation dadurch zu entzerren, dass sie ein *einfacheres* Beispiel sucht und findet ein solches im Arbeitsmaterial.

- 9 16 KL Hier is n ganz gutes Beispiel. Das ist vielleicht so ähnlich,
- 1 wie das was bei Dir in der Gruppe manchmal ist.

In diesem Beispiel geht es darum, dass im Cafe jemand ein Stück Kuchen bekommt, das er nicht bestellt hat. Das ist für den Teilnehmer aber ganz einfach zu lösen: Er würde den Kuchen zurück gehen lassen:

- 9 17 TN1 Ja, dann muss er mir das wieder zurücknehme.
- 3 KL Ja?
- 17 TN1 Sicher, b brauchen mer sagen, da Moment mal, hör
- 4 mal, pass mal auf, das habe ich

Legende zur Transkription:

Transkriptionsregeln:

..	sehr kurze Pause
...	deutliche Pause
(Pause)	Pause > 2 sec
*	gleichzeitig gesprochen
()	Kommentare des/der Verschriffter/in
(?)	fragliche Entzifferung der Bandaufnahme
(uv)	unverständlicher Redeteil
—	unterstrichen: vom Sprecher betontes Wort



Kontext Erwachsenenbildung

net bestellt, das mag ich net.

17 (..)

5

Oft scheinen die Beiträge der Teilnehmenden aber auch nicht zu passen und die Kursleiterin nimmt an, dass sie lediglich nicht richtig verstanden haben. Statt ihrerseits zu verstehen, versucht sie, den Teilnehmern zu helfen, die richtige Antwort zu erzeugen. Auch dafür ein Beispiel:

Im verwendeten Arbeitsmaterial (Göbel 1998) werden Interaktionsszenen mit einzelnen Fotos dargestellt und mit Text unterlegt. Diese Beispiele werden durchgesprochen und es entsteht für die Kursleiterin das Problem, dass einer der beiden Teilnehmern zu jedem Beispiel eine andere Einschätzung hat als die Kursleiterin. Die Schwierigkeit der Interpretation besteht darin, dass nur ein einziger Moment der Interaktion dargestellt wird, aus dem nicht zu erkennen ist, wie die Situation sich weiter fortsetzt. Zudem können die Teilnehmer den Text dazu nicht oder nicht sofort lesen. Damit kann es keine eindeutigen Interpretationen geben - davon scheint die Kursleiterin aber auszugehen.

22387 KL Mmh. (..) Da kucken wir uns doch noch mal ein anderes Beispiel an. Auf diesem Bild hier neben dran.

389 TN1 (uv) ja mehrere Leute.

390 KL Genau. Was machen die denn da?

391 TN1 (Nee?) feiern. Feier. Eine Feier. Party oder Feier, Fete

393 oder was

394 KL Ich glaub, die frühstückten.

395 TN1 O-(uv) Frühstück*
KL *Ne, da steht so Marmelade und so was auf dem Tisch (..) und da sagt jetzt der Frank Her-

mann ma zu einer der Mitwohnerinnen: „Marion, kannst Du mir mal bitte die

398 Marmelade da geben. Ich will heute ein Marmeladenbrot und kein Müsli“.

399 Tn1 (Pause 4) Müsli.
KL Und was würdest Du sagen?
(..)* Wie war es für den

401 401 Frank? Konnte er da selbst bestimmen oder hat jemand

402 anderes für ihn bestimmt**?

TN1 *hm

TN1 ** hm da hat jemand anderster bestimmt. (..) Jemand fremdes bestimmt. Der einer von den Herrschaften bestimmt.

Aus Text und Bild geht nicht hervor, ob dem Wunsch des Akteurs ‚Frank‘ entsprochen wurde. Der erste Teil eines Autonomiestrebens ist geglückt in dem Sinn, dass eine Person („Frank“) klar ihren Willen kundgetan hat. „TN1“ interpretiert das Beispiel so, dass Frank dennoch nicht selbst bestimmen konnte, was er isst. Für ihn geht aus der Szene nicht hervor, dass ‚Frank‘ tatsächlich Marmelade gegessen hat - was sachlich richtig ist. Er beginnt, die Szene selbst zu vervollständigen und antwortet gemäß dieser gedachten Situation. In seiner Geschichte hat am Ende „Jemand von den Herrschaften“ bestimmt, was „Frank“ essen soll. Er könnte die Szene zum Beispiel in Bezug auf eigene Erfahrungen in dieser Weise vervollständigen. Diese Möglichkeit schließt die Kursleiterin aber aus, für sie ist die Antwort falsch: für sie handelt es sich um ein Beispiel in dem selbst bestimmt wird. Sie „erklärt“ die Szene in mehreren Anläufen noch einmal - bis der Teilnehmer schließlich einlenkt.

Im zweiten Segment sollten verschiedene Varianten von Teilzeitarbeit besprochen



Kontext Erwachsenenbildung

werden. Im vorangegangenen Kurs waren unter reger Beteiligung der Teilnehmenden auf einem Plakat ihr ganz normaler Wochenplan mit Arbeitszeiten und freier Zeit in einem Schema zusammengestellt worden. Das Vorhaben, in entsprechender Weise verschiedene Modelle von Teilzeitarbeit zu erarbeiten, behindern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, indem sie sich der Überlegung verweigern, wie Teilzeitarbeit in einem Wochenplan aussehen könnte. Aus der Analyse geht schließlich hervor, dass sie das Thema Teilzeitarbeit auf einer anderen Ebene behandeln wollen. Sie erfahren nicht, worauf das Erstellen des Schemas hinauslaufen soll und machen die Setzung der Kursleitenden nicht mit, dass Teilzeit ein grundsätzlich mögliches und darüber hinaus erstrebenswertes Arbeitsmodell für sie wäre. Sie wollen nicht über Varianten, sondern über grundsätzliche Voraussetzungen für Teilzeitarbeit sprechen. Sie bringen die Erfahrung ein, dass sie im Alltag (bislang) in Bezug auf Arbeit keine Wahl haben bzw. hatten. Auch hier können sie nicht auf die Themen der Teilnehmenden eingehen. Sie bleiben ihrem geplanten Konzept verhaftet (Teilzeitarbeit in einem Wochenplan visualisieren) und beurteilen die Beiträge der Teilnehmer danach, ob sie in dieses Konzept passen. Die Kursleiter vermeiden einen Dialog zum Thema und lassen sich nicht auf die Zwänge des Alltags ein, von denen die Teilnehmenden ausgehen und die sie schildern. Stattdessen verlangen sie von ihnen, von diesen Zwängen zu abstrahieren und ein Rechenschema zu erstellen. Auch das kann als eine Form der Bagatellisierung angesehen werden. Dazu ein längerer Textauszug:

18 410 KL1 Siggi, wie wärn des wenn*
du, wenn dir jemand anbieten

könnt würde, du der würde zu dir sagen, du Siggi, du musst jetzt nur noch n halben Tag arbeiten Würdst de lieber morgens früh arbeiten und früher heimgehen oder

- 414 würdst de lieber morgens später anfangen ** und
415 TN1 *vielleicht wie der Peter R.?
416 TN1 **geht nich, ***geht nich,
geht nich!
KL1 ***(wird etwas lauter)Nee,
nich, nich geht nich, sondern
stell dir mal vor, es ginge. Es
würd dir jemand sagen,
419 * das mit dem Bus ginge, du
würdst genauso viel Geld
420 verdienen,
421 TN1 *Nejaa (uv) (...) würd der
ASB nit machen, (uv--)
422 TN1 der (...) ASBee,*
KL1 *(immer noch etwas lauter
als sonst) Nee, der würd dich
fahren**
TN1 **Jaa (wird laut) der würd
mich ja rauslassen, aber der
würd mir sagen, du musst war-
ten, bis (uv) (...) Fahrer.
[....]
18 432 KL2 Aber **Siggi (uv) der
ASB und des Geld, wärn kein
Problem, wie würdst denn dann
am liebsten arbeiten.
434 TN2 **(gehen wer alle raus,
ja.?)
435 KL1 Mer hat n eigenen
Fahrer, der fährt dann, wenn du
willst. Einfach mal en bisschen
rumspinnen. Würdst de lieber
morgens länger schlafen oder
lieber mittags früher daheim
438 sein? Wenn s ginge.
TN1 Wenn ich Rentner wär, ja
dann, ja. Dann ja. Das bin



Kontext Erwachsenenbildung

- 440 ich aber noch net.(...) * Ich bin ja noch kein
441 KL2 *Ja Rentner, is ja dann komplett, aber,
TN1 Ich bin ja noch kein (...) Rentner. Da muss (uv-) ja
443 durch Krankheit sei, durch * Krankheit kann des sei
KL2 * Ja Rentner is ja auch jemand, wie der Herbert R (=Gast) der überhaupt nicht mehr arbeitet. Wenn mer jetz
446 älter wird und schneller müd is und so, dann kanns ja
447 TN1 (uv-)schon früher aufhört
448 KL2 Genau. Hm?
449 TN1 (uv-) früher aufhört
450 KL2 Also du würdst lieber mittags früher aufhörn.
451 TN1 Naja. (uv-) später mal, jetzt no net.
452 KL2 Jaa.
TN1 Denk ich no net dran.
- 32 721 TN1 (gleichzeitig und parallel mit F Z 723) * Jo mir dürfn ja noch nich mal die Werkstatt verlassen un die wissens net
723 Dürfen uns, dürfn
724 TN3 *(uv) (geht n der?) Zug(..) Nein! (Wieviel Uhr geht n der?) Zug
36 886 TN1 uns nix hole.
[...]
TN1 nu no musst du schaffen, musst de ja schaffen. *(uv-) dir ja nix andersder übrisch
- Auch „TN3“ versucht mehrfach, ihre Lage klarzumachen:
- 33 792 TN3 ***Nein! ****Doris, ich krieg, ich krieg es o Ärger, o bei mein Betreuer!

Die TN benennen ihre Abhängigkeit von Bezugspersonen selbst über deren Tod hinaus

- 36 850 TN1 *wenn mei Mutter noch leb (...) wenn mei Mutter noch lebe würd, die wär gar net einverstande.**
[...]
- 861 TN3 Ähää, mei Mutter noch lebe tät, au weia!*

Paradoxien

Indem die Kursleiter anderes von den Teilnehmern erwarten, erscheinen ihnen deren Beiträge als defizitär. Sie glauben, dass die Teilnehmer nicht ‚verstehen‘; dies verhindert eine Wahrnehmung der Brisanz dessen, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu sagen haben. Anstatt ihre eigenen Deutungsmuster zu hinterfragen, um zu einem Verstehen zu gelangen, reagieren sie mit ‚Helfen‘. Den Teilnehmenden wird vermittelt, dass sie den Vorstellungen und Anforderungen der Kursleiter nicht genügen. Sie werden zwar dazu aufgefordert einen Beitrag zu leisten, können dies aber nicht auf ihre persönliche Weise tun. Ihre Sicht der Dinge wird nicht anerkannt und was sie als eigene Erfahrung einbringen, wird nicht wahrgenommen. Die Teilnehmer sind mit einer „paradoxaen Handlungsaufforderung“ (Watzlawick u. a. 1969) konfrontiert:

In einem fremdbestimmten Rahmen werden sie aufgefordert, Fremdbestimmung zu kritisieren. Das zu Kritisierende wird in der Situation hergestellt. Ganz gegen ihre Absicht reproduzieren die Kursleiter die Bevormundung der Alltagspraxis, indem sie bestimmen, worüber wie geredet werden soll. Zugleich fordern sie die



Kontext Erwachsenenbildung

Teilnehmer auf, diese Zwänge gedanklich zu überwinden und so zu tun, als ob sie im Alltag wie auch im Kurs eine Wahl hätten. Beide, Kursleiter und Teilnehmer, können sich aus dieser paradoxen Situation nicht befreien.

„Tauziehen“

Die Teilnehmenden haben scheinbar keine anderen Mittel zur Verfügung, sich den feststehenden Vorgaben entgegenzustellen, als emotionale Abwehr, Rückzug in ‚Nicht-Können‘ und rigides Ablehnen der Mitarbeit. So können sie sich nicht etwa sprachlich gegen die latente Bevormundung zur Wehr setzen, können nicht explizit äußern, was ihnen in der Situation nicht ‚passt‘, wo sie anderer Meinung sind oder welche Fragen sie haben. Sie führen nicht in ihre Gedankengänge ein.

Für die Kursleitenden ist es schwer zu antizipieren, worauf die Teilnehmer hinauswollen. Erschwerend kommt für sie hinzu, dass sie durch eine vorgeprägte Wahrnehmung (sie verharren in ihren Deutungsmustern) und Angst vor dem Dialog behindert sind. Entsprechend einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ (Watzlawick u. a. 1969) handeln die Teilnehmer schließlich zunehmend so, wie die Kursleiter es befürchten: Sie ‚verstehen nicht‘, sie ‚verleugnen Probleme‘, sie ‚träumen nicht‘ und beharren dabei rigide auf ihrem eingeschlagenen Weg. Die auch von den teilnehmenden Beobachterinnen und Beobachtern vermutete Abwehr, Bagatellisierung und Umdeutung von Themen ist dabei durchweg bei den Kursleitern selbst auch zu finden. Daraus erwächst ein Tauziehen, das von keiner der beiden ‚Parteien‘ gewonnen werden kann.

Aufgeworfene Fragen

In der Analyse wie auch in der Betrachtung der Gestalt des Kurses drängt sich mehr und mehr die Frage auf, wie das Handeln der Kursleiter zu verstehen ist. Wie den Teilnehmern muss auch ihnen zugestanden werden, dass ihr Handeln in der Situation des Kurses ‚Sinn‘ macht. Dies verweist auf strukturelle Probleme, auf Schwierigkeiten, die in der Sache selbst liegen und die nicht etwa auf Fragen der Professionalität der Kursleitenden oder Defizite der Teilnehmenden zurückgeführt werden können.

Darauf weisen mehre Aspekte hin, die auch mit überraschenden Ergebnissen der Analyse zusammenhängen. Die Grundzüge der Fallstruktur findet sich in beiden Kurssegmenten, die auf den ersten Blick durchaus einen Kontrast bilden: Es sind unterschiedliche Kursleiterinnen und Kursleiter beteiligt, Arbeitsweise und Arbeitsmaterial sind unterschiedlich, der Zeitpunkt im gesamten Kursverlauf ist gegensätzlich. Die beobachteten Vereinfachungen und Harmonisierungen werden zudem durch das Arbeitsmaterial nahegelegt, das die Kursleiter im ersten Segment benutzt haben. Besonders überraschend war für mich als eine der teilnehmenden Beobachter, dass die Teilnehmer sehr wohl wichtige Beiträge einbrachten, die auf komplexe Auseinandersetzungen, Dilemmata und Zwänge bezüglich der Themen ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Arbeit‘ hinwiesen.

Von uns als Beobachtern wurde das aber ungeachtet der Entlastung von jeglichem Handlungsdruck größtenteils ebenso wenig wahrgenommen wie von den Kursleitern selbst. Das zeigt zumindest, dass das Verstehen und die Verständigung hier unter erschwerten Bedingungen stattfindet.



Thesen zum Verstehen der Kursdynamik

Die Vermittlung von Selbstbestimmung ist grundsätzlich eine paradoxe Angelegenheit. Bereits Kant hat das als grundlegendes pädagogisches Problem in der Frage formuliert: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, 711). Selbstbestimmung als pädagogisches Programm erhält im Rahmen der Behindertenpädagogik aber eine besondere Färbung weil sie mit Menschen zu tun hat, die Zeit ihres Lebens mit Betreuung, Begleitung bzw. Assistenz leben. Insofern geht es hier immer darum, Selbstbestimmung zu ermöglichen oder die Entwicklung hin zu mehr Selbstbestimmung zu fördern. Es wird immer um *Grade* der Selbstbestimmung gehen. Die Paradoxie der Vermittlung von Selbstbestimmung kann nicht in gleicher Weise handhabbar gemacht werden, wie das in der Allgemeinen Pädagogik möglich ist: Hier wird mit dem Moment der Zeit gearbeitet, im „Modus des Als-Ob“ (Helsper 1995, 19): Der zu Erziehende wird als autonom erachtet, obwohl er das erst werden kann - in Antizipation dessen, dass er es auch werden wird.

Vor diesem Hintergrund bezieht sich meine *erste These* darauf, dass den Kursleitern ihr Eingebundensein in die Institution Behindertenhilfe im Wege steht. In der Interpretation des Kurses wurde ihre Angst vor dem Dialog herausgearbeitet. Eine Kritik von Fremdbestimmung impliziert auch eine Kritik an Betreuungsverhältnissen, damit hätten die Kursleiter ihre eigene Arbeit (als Betreuerinnen in einem Wohnheim) zur Kritik stellen müssen. Die Kursleiter kennen die Macht der Alltagsstrukturen und sind zudem an deren Erzeugung tagtäglich beteiligt. Dabei stehen sie täglich in der Spannung, den

(normativen) Anspruch – den zu Betreuenden Selbstbestimmung zu ermöglichen – mit deren Hilfebedürftigkeit zu vermitteln (vgl. Rock 2001). Wie die Teilnehmenden müssen auch sie schließlich ihre Lebenswirklichkeit verteidigen.

Eine *zweite These* ist, dass die Kursleiter die Differenz der Teilnehmer als Menschen mit geistiger Behinderung nicht anerkennen. Sie arbeiten mit Normalitätsansprüchen und erheben diese zum Maßstab des ‚Unterrichts‘. Gleichzeitig rechnen sie mit dem Nicht-Erreichen dieser Ansprüche. Damit erkennen sie eine andere Sicht- und Lebensweise der Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht an. Ihre Lebenspraxis wird nur scheinbar ‚toleriert‘. In der pädagogischen Praxis zeigt sich eine Tendenz des ‚Zwangs‘ zur Normalisierung und damit auch die Tendenz der Unterwerfung andersartiger Lebensweisen unter das gesellschaftlich herrschende Prinzip des Leistungs- und des Selbstmanagements.

Um an dieser Stelle nicht missverständlich zu sein: Das Problem ist aus dieser Sicht nicht eines der Kursleiter, sondern ein gesellschaftliches Problem pädagogischer Praxis.

Diese beiden Aspekte der Spannung, in der sich die Kursleitenden befinden, sowie die Differenz, die nicht anerkannt werden kann, werden tabuisiert, so meine *dritte These*. Das könnte dazu führen, dass die Themen des Kurses auf einer unverfänglichen – dadurch aber für beide Seiten nicht relevanten – Ebene behandelt werden. Im Gegenteil: Den Teilnehmern wird Autonomie verwehrt.



Konsequenzen aus der Kursanalyse

An dem untersuchten Kurs konnte gezeigt werden, wie Förderung von Selbstbestimmung zu einem Tauziehen um Anerkennung wird. Vor diesem Hintergrund sollen einige grundsätzliche Überlegungen zu Bildungsangeboten der Behindertenhilfe in Bezug auf die Förderung von Selbstbestimmung den Beitrag schließen:

Das Ziel eines (Bildungs-)Angebotes sollte in seiner institutionellen und gesellschaftlichen Eingebundenheit sorgfältig reflektiert werden – d. h., es muss gefragt werden, inwiefern ein kritisch-emancipatorischer Ansatz überhaupt möglich und erwünscht ist.

Weiterhin sollte scheinbar unangemessenes Handeln der Adressaten zuerst als Verstehensproblem des Pädagogen/der Pädagogin und als Ausdruck der Situationsdefinition der Adressatin/des Adressaten betrachtet werden. Die Analyse zeigt, dass für ein Verstehen eine nachträgliche Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns wie auch der Versuch einer (stellvertretenden) Deutung des Handelns der Adressaten (im Sinne einer notwendigen Strategie) unumgänglich ist. Das macht Supervision insbesondere bei dem so komplexen und paradoxen Inhalt eines Autonomiestrainings unabdingbar (vgl. Katzenbach 2004b; Katzenbach/Uphoff 2008).

Selbstbestimmung kann schwerlich anhand eines vorgefertigten, abstrakten Curriculums vermittelt werden. Statt dessen müssen die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, ihre Erfahrungen einzubringen, in Selbsttätigkeit neue Erfahrungen zu machen und dies zu verarbeiten. Mehr Einfluss als das Thema selbst hat schließlich der Umgang mit

den Beiträgen der Teilnehmer. Förderung von Autonomie steht und fällt mit der Ermöglichung von entsprechenden Interaktionserfahrungen und der Möglichkeit, sich selbst als anerkannt und gestaltungsmächtig zu erleben (vgl. Katzenbach 2004a). Neben themen- und teilnehmerspezifischen Kursen im „Schonraum“ der Behindertenhilfe können dazu integrative Angebote wie z. B. ein (unterstützter) Besuch eines Kurses der allgemeinen Erwachsenenbildung, gleich welchen Themas, geeignet sein (vgl. Schöler 2000). Nicht zuletzt erscheinen mir Selbsthilfegruppen wie „people first“ einen unersetzblichen Beitrag zu leisten, wenn es denn tatsächlich um emanzipatorische Entwicklungen gehen soll.

Literatur

- GEERTZ, C. (1999): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt, 6. Aufl.
- HAVEMAN, M. u. a. (2000): Selbstbestimmt älter werden. Ein Lehrgang für Menschen mit geistiger Behinderung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand. In: Geistige Behinderung, 39 (2000) 1, 56–62
- HAVEMAN, M./STÖPPLER, R. (2004): Altern mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Perspektiven für Begleitung, Bildung und Rehabilitation. Stuttgart
- HELSPER, W. (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6., überarb. und aktualis. Aufl. Wiesbaden
- GÖBEL S. (1998): So möchte ich wohnen! Wie ich selbst bestimmen kann, dass ich mich in meinen vier Wänden wohlfühle. Marburg
- KANT, I. (1803): Über Pädagogik. In: KANT, I.: Werkausgabe. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Darmstadt, 1966, 697–761
- KATZENBACH, D. (2004a): Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische und psychodynamische Perspektiven auf den sogenannten Paradigmenwechsel



Kontext Erwachsenenbildung

in der Behindertenpädagogik. In: AHRBECK, B./RAUH, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart

KATZENBACH, D. (2004b): Das Problem des Fremdverständens. Psychoanalytische Reflexion als Beitrag zur Professionalisierung geistigbehindertenpädagogischen Handelns. In: WÜLLENWEBER, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart

KATZENBACH, D./UPHOFF, G. (2008): Wer hat hier was zu sagen. Über das Paradox verordneter Autonomie. In: MESDAG, T./PFORR, U. (Hrsg.): Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. Gießen

MÜLLER, M./DINGES, S./UPHOFF, G./MÜLLER, T./KUGLER, M. (2005): Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Kurses „Selbstbestimmt Älterwerden“. uv. Manuskript, Frankfurt

OEVERMANN, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: KAIMER, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt

ROCK, K. (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn/Obb.

SCHÖLER, J. (Hrsg.)/LINDMEIER, B./LINDMEIER, C./RYFFEL, G./SKELETON, R. (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied/Krifte/Berlin

SCHÜTZ, A. (1972): Der Fremde. Ein soziopsychologischer Versuch. In: ders.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag

UPHOFF, G. (2006): Wenn Förderung zum Tauziehen wird. Analyse eines Kurses der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. uv. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

WALDENFELS, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt

WALDSCHMIDT, A. (1990): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen

WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien, Nachdruck der 10., unveränd. Auflage 2000, Bern 2003

*Dipl. Päd. Gerlinde Uphoff
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Institut für Sonderpädagogik der Johann
Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt
am Main.
Daneben tätig in der Erwachsenen-
bildung für Menschen mit geistiger
Behinderung.
E-Mail: G.Uphoff@em.uni-frankfurt.de*



Kontext Erwachsenenbildung

LEBEN MIT BEHINDERUNG HAMBURG hat mit einem Lehrfilm und einem Ratgeber in leichter Sprache die Möglichkeit von Geldbudget in allen 45 stadtteilintegrierten Wohngruppen eingeführt.

„Wir sind Selbstversorger und das ist super!“

Mit dem Haushaltsgeld in Wohngruppen den ersten Schritt in die Selbstständigkeit gehen

Mathias
Westecker

„Hallo ich bin Nico, ich wohne in Hamburg. In den letzten zwei Jahren haben wir in unserer Wohngruppe ein neues Projekt durchgeführt, das ‚Geldbudget‘ heißt. Wie das funktioniert, möchte ich heute erklären,“ beginnt Nico Franz den Video-Film zu einem neuen Projekt in Wohngruppen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen.

„Bis Anfang 2002 haben wir wie alle anderen Wohngruppen bei LEBEN MIT BEHINDERUNG HAMBURG gelebt. Die Wohngruppe hat Geld für alle Bewohner bekommen. Von dem Geld wurden Lebensmittel und Pflegemittel gekauft. Die Sachen wurden dann für alle gemeinsam gelagert. Alle haben sich gemeinsam die Arbeit geteilt. Die einen haben eingekauft und die anderen haben gekocht.“

„Dann haben wir von der Idee des persönlichen Budgets gelernt. Bewohner erhielten die Möglichkeit, für sich selber einzukaufen. Seit März 2002 sind drei Bewohner in der Wohngruppe FRIEDENSALLEE Selbstversorger, die ihr persönliches Haushaltsgeld ausgezahlt bekommen.“

Der Video-Film beschreibt anschaulich, welche Möglichkeiten Bewohner haben, wenn sie das Haushaltsgeld ausgezahlt bekommen und für sich selber sorgen können.

„Man kann sich als Selbstversorger jetzt alles an Lebens- und Pflegemitteln kaufen was man schon immer haben wollte. Dafür darf man nicht mehr an die Lebensmittel der Gruppe gehen.“

Auch schwierige Situationen wie zunehmende Einsamkeit oder fehlendes Geld kommen zur Sprache. Praktische Tipps zeigen auf, wie manche Hürde genommen werden kann. „Bevor es losgeht muss aber jeder, der mitmachen will einen Fragebogen ausfüllen. Jeder kann selbst entscheiden. Ich zum Beispiel kaufe nur Lebensmittel ein und lass mir die Pflegemittel von der Wohngruppe kaufen,“ berichtet Nico Franz im Film. „Es hört sich noch alles kompliziert an und deshalb wollen nicht alle Bewohner der Wohngruppe mitmachen.“

Alle Bewohner haben mit dem Geldbudget die Möglichkeit, selber zu entscheiden,

- ob sie ein persönliches Haushaltsgeld erhalten wollen und jederzeit wieder die Versorgung über die Wohngruppe zurückhalten können;
- welche Bereiche des täglichen Bedarfs sie selber kaufen wollen und welche von der Wohngruppe gemeinsam gekauft werden sollen;
- welche Bereiche des Haushaltsgeldes ausgezahlt werden sollen und in welchen Abständen dies geschehen soll.



Kontext Erwachsenenbildung

„Wirtschaften mit eigenem Geld ist für Menschen mit Behinderungen ein wichtiges Thema, denn die Einkünfte sind in der Regel gering und das vorhandene Geld soll die Freizeitwünsche im Laufe eines Monats abdecken. Pläne wie Reisen oder größere Anschaffungen müssen vom Gehalt und dem persönlichen Barbeitrag finanziert werden,” schildert Sabine Bock, Leiterin einer Wohngruppe von LEBEN MIT BEHINDERUNG HAMBURG die Situation vieler Bewohner.

In den vergangenen Jahren hat durch den Film „Jetzt entscheide ich selbst!“ die Auszahlung von persönlichem Haushaltsgeld für Bewohner eine große Dynamik entfaltet. Bewohnerinnen und Bewohner in stationären Wohngruppen haben die Möglichkeit, den Betrag für Lebensmittel und für Pflegemittel direkt ausgezahlt zu bekommen. Sie können selbst entscheiden, ob sie nur einen Teil des Betrags für Lebensmittel erhalten und den anderen Teil von der Wohngruppe weiter versorgt werden wollen oder ob sie sich selber komplett selber versorgen möchten. Einige kaufen Frühstück und Abendbrot selber ein und lassen die warmen Mahlzeiten am Wochenende gerne von der Wohngruppe organisieren. Die meisten jedoch werden komplett zu Selbstversorgern und genießen die neuen Möglichkeiten.

Sabine Bock schildert die Motivation für Bewohner, die ausziehen wollen: „Für Menschen, die sich auf den Weg machen, in eine eigene Wohnung zu ziehen, bekommt das Thema Geld einen anderen Stellenwert, da nicht nur der Freizeitbereich sondern auch das tägliche Leben finanziert werden müssen. Dies erforderte in der Regel einen längeren Lernprozess, der im Wohngruppenalltag begleitet wird. Je nach Absprache zwischen Bewohner und Mitarbeiter werden Haushaltsgel-

der ausgezahlt, Kühlschränke unterteilt, Einkaufszettel geschrieben, Regale von Supermärkten erforscht, Lebensmittelbörsen angeschafft. Und dann wird eingekauft.



Bei all diesen Dingen gibt es viele Erfolgserlebnisse, volle Einkauftaschen, Vorlieben wurden neu entdeckt, Pudding gekocht, man kann jeden Abend Mozzarella essen und vieles mehr.

Es gab natürlich auch Pannen, denn aller Anfang ist bekanntlich schwer. Da war plötzlich das gesamte Geld schon ausgegeben und das Wochenende stand noch bevor.

Dies alles ist für viele Menschen mit Behinderungen eine hohe Anforderung, wenn sie nach einem langen Arbeitstag nach Hause kommen und es gewöhnt sind, dass Kühlschrank und Vorratschänke gefüllt sind.“

Auch Mitarbeiter müssen sich auf die veränderte Situation einstellen, das



Kontext Erwachsenenbildung

Wirtschaften mit Geld für den täglichen Bedarf erfordert Zutrauen zu den Kompetenzen der Bewohner. Diesen Schritt in die Selbstständigkeit erleben alle mit viel Stolz und einem ganz neuen Selbstverständnis.

Die grundsätzlichen Vereinbarungen hat jeder Bewohner mit seinem Bezugsmitarbeiter im Rahmen der Hilfeplanung getroffen, dies schlägt sich in der Dienstplanung nieder und kann somit von den Kollegen umgesetzt werden.

„An dieser Stelle möchte ich von Frau M. erzählen,“ schildert Frau Bock die Situation einer Bewohnerin. „Sie ist 42 Jahre alt, lebt seit drei Jahren in Hamburg in einer Wohngruppe von LEBEN MIT BEHINDERUNG HAMBURG und arbeitet in einer Werkstatt für behinderte Menschen.“

Frau M. war im Stadtteil trotz vieler Spaziergänge, Begleitung zu Einkäufen, Arztbesuchen etc. lange kaum orientiert und auf die Begleitung der Mitarbeiter angewiesen.

Mit hoher Motivation durch die Mitarbeiter entschloss sich Frau M. für die Auszahlung des persönlichen Haushaltsgeldes einmal wöchentlich. Ihre Familie unterstützte diesen Schritt und beschenkte Sie mit einem „Hackenporsche“ (*Laufroller*).

Die Einkäufe werden einmal wöchentlich mit einem Mitarbeiter gemeinsam geplant und dann macht Frau M. sich in Begleitung eines Mitarbeiters auf den Weg in den Supermarkt. Frau M. ist verkehrssicher, war aber noch nicht an die Gegebenheiten der Großstadt gewöhnt. Der Weg zum Supermarkt wurde geübt. Im Supermarkt musste Frau M. lernen sich zu orientieren um die geplanten Einkäufe in ihren Wagen packen zu können. Bei einigen Lebensmitteln ist Frau M. auf die Unterstützung der Mitarbeiter des

Supermarktes angewiesen, da sie an höher gelegene Produkte nicht heran reicht. Deshalb wurde auch das Ansprechen von fremden Personen geübt, die immer sehr hilfsbereit und zugewandt sind.

Frau M. ist der Geldwert der Scheine und Münzen in ihrer Geldbörse nicht bekannt und sie muss auf die Aufrichtigkeit der Mitarbeiter an der Kasse des Supermarktes vertrauen. Dies wurde in der ersten Zeit durch die Begleitung der Mitarbeiter und den guten Kontakt der Wohngruppe zu dem betreffenden Geschäft abgesichert.

Frau M. ging nach etwa sechs Wochen den Weg zum Supermarkt ohne Begleitung und kam freudestrahlend mit ihrem gefüllten Einkaufswagen in die Wohngruppe. Sie hat sich mit dieser Erfahrung auf neue Projekte einlassen können, eroberte sich Stück für Stück einen kleinen Teil des Stadtteils und fährt inzwischen mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit. Daran wäre vor einem Jahr nicht zu denken gewesen. Frau M. bezeichnet sich selbst voller Stolz als Selbstversorgerin und machte damit wieder anderen Menschen Mut, diesen Schritt zu gehen.“

Der Wohngruppenalltag hat sich durch die Auszahlung des persönlichen Haushaltsgeldes für alle Beteiligten verändert, nach der Arbeit herrscht gerade in den Tagen vor dem Wochenende reges Treiben. Gelder werden ausgezahlt, Vorräte werden mit der Unterstützung der Mitarbeiter auf Haltbarkeitsdaten überprüft und es wird geschaut, welche Lebensmittel für die kommenden Tage einzukaufen sind. Gespräche über die Bedeutung einer gesunden Ernährung sind immer wieder notwendig und werden am effektivsten direkt bei der Einkaufsplanung mit konkreten Vorschlägen geführt.

Für die warmen Mahlzeiten an den



Kontext Erwachsenenbildung

Wochenenden besprechen alle Bewohner, was sie kochen möchten und wer am gemeinsamen Essen teilnimmt. Möchten Bewohner für sich allein kochen, wird dies je nach Bedarf entsprechend begleitet.

Die Sorge vieler Mitarbeiter und Angehöriger, dass die Gemeinschaft unter der Auszahlung des Haushaltsgeldes leidet kann hier nicht bestätigt werden. Es wird häufig gemeinsam zu Abend gegessen, an den Wochenenden werden inzwischen von einzelnen Bewohnern Kuchen gebäckten, die für ein gemeinsames Kaffee-trinken auf den Tisch kommen. Einige Bewohner unterstützen sich mit Tipps oder helfen sich gegenseitig, wenn mal eine Scheibe Brot fehlt.

Das Fazit von Sabine Bock ist eindeutig: "Das Selbstverständnis der Menschen, die in der Wohngruppe leben ist jetzt: WIR sind Selbstversorger und das ist SUPER!"

Parallel zur Einführung von Geldbudgets wurde in einer weiteren Wohngruppe von LEBEN MIT BEHINDERUNG HAMBURG die Einführung von Zeitbudgets diskutiert. Bewohner wurden an der Dienstplangestaltung beteiligt und Verabredungen für Einzelaktivitäten wurden eingeführt. Ein Zeitbudget ist jedoch nicht eingeführt worden, da Bewohner die bisherige Form der Absprachen nicht verändern wollten.

In dem Projekt, finanziert von der Stiftung Deutsche Behindertenhilfe, ist ein Film sowie eine Broschüre in leichter Sprache entstanden. Diese können in der Erwachsenenbildung, in der Arbeit mit Bewohnerbeiräten als auch in der direkten Wohngruppenarbeit eingesetzt werden und helfen, neue Perspektiven aufzuzeigen.

Mensch zuerst/People first Deutschland aus Kassel hat den Ratgeber geprüft, die

Aktualisierung unterstützt und für Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr empfohlen:

Die aktuelle Version ist einsehbar unter www.lmbh.de.

Aufgrund der großen Nachfrage von Selbsthilfegruppen, Einrichtungen der Behindertenhilfe, Universitäten und sozialpolitischen Initiativen im deutschsprachigen Raum gibt es eine Neuauflage als DVD. Die beteiligten Mitarbeiter von LEBEN MIT BEHINDERUNG HAMBURG stehen für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Der Film dient auch der Vorbereitung auf ein Persönliches Budget und kann für 7 Euro plus Versandkosten bestellt werden bei:

*Mathias Westecker
LEBEN MIT BEHINDERUNG
HAMBURG
Südring 36
22303 Hamburg
E-Mail: westecker@lmbhh.de*



Veranstaltungen

ConSozial 2008 10. Fachmesse und Congress für den Sozialmarkt Deutschland

5. – 6. November 2008, Nürnberg, Messezentrum

Informationen über die Fachmesse und den begleitenden Kongress:
www.consozial.de

Interpädagogica

13. – 15. November 2008, Graz

Informationen über die Fachmesse für Lehrmittel, Schulausstattung, Kindergärten, Fitness- und Sportanlagen:
www.interpaedagogica.at

didacta

10. – 14. Februar 2009, Hannover

Informationen über die Bildungsmesse und das begleitenden Kongressprogramm:
www.didacta-hannover.de

Internationale Fach- und Jubiläumstagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland

17. – 19. September 2009, Ulm

Die GEB feiert 2009 ihr 20-jähriges Bestehen.

Gemeinsam mit der Volkshochschule Ulm und dem biv-integrativ, Wien veranstaltet die GEB diese Tagung unter der Themenstellung: Inklusion

Im Zentrum stehen inklusive Aspekte als Vision und Zielvorstellung der Erwachsenenbildung, und die Frage, wie diese Aspekte Wirklichkeit werden können.

Die Tagung will somit eine Bestandsaufnahme vornehmen und Ausblicke in die Zukunft eröffnen. Inhaltlich knüpft die Jubiläumstagung an die Tagungen 2006 in Marburg und 2007 in Köln an.

Weitere Informationen über die internationale Tagung in Ulm finden Sie im Internet unter www.geseb.de



Buchbesprechungen

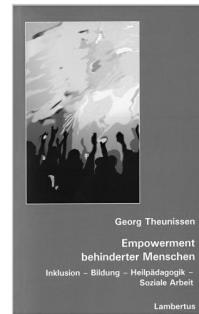
Empowerment behinderter Menschen

Georg Theunissen: Empowerment behinderter Menschen. Inklusion - Bildung - Heilpädagogik - Soziale Arbeit. 1. Auflage, November 2007, Kartoniert/Broschiert, 466 Seiten. 32,00 Euro, ISBN: 978-3-7841-1701-0

Anfänglich ist man vielleicht geneigt, sich beim intensiven Lesen des vorliegenden Bandes in ständigen Vergleichs „prüfungen“ zu den noch gemeinsam mit Plaute geschriebenen Vorgängerwerken (2002 und 1995) zu verzetteln. Löst man sich allerdings von diesem eher unergiebigen Drang, wird das von Theunissen realisierte Innovationspotenzial seines Buches rasch deutlich. Auf der Basis der von ihm berücksichtigten und generell zu beschreibenden Entwicklungs- und Veränderungsprozesse regt das Werk die kritische Auseinandersetzung mit dem Kernthema Empowerment an. Der Autor leistet dafür wesentliche Impulse, indem er das insgesamt breite Spektrum relevanter Aspekte aufzeigt. Es gelingt ihm durch seine kritischen Einlassungen, nötige Kurskorrekturen der Heilpädagogik deutlich zu formulieren und zu fordern. Vornehmlich geht es Theunissen darum, ein interdisziplinäres Zusammenwirken auf der Basis des Empowerment-Konzeptes zu postulieren, das als lebensweltbezogene Behindertenarbeit ausgelegt werden könnte. Letztlich breitet er im vorliegenden Buch seinen „kritisch-konstruktiven Ansatz“ aus.

In den sieben Kapiteln des Buches aktualisiert Theunissen teilweise Bekanntes (aus den Vorgängerwerken), vor allem aber thematisiert er Aktuelles. In Auszügen geht es dem Autor zum Beispiel im ersten Kapitel darum, Empowerment als Wegweiser für Heilpädagogik und Behin-

dertenhilfe einzuführen. Im zweiten Kapitel setzt er sich mit akademischem Blick mit den Arbeitsfeldern Wissenschaft und Forschung systematisch auseinander. Die weiteren Kapitel sind eher an Lebensphasen orientiert. „Arbeit mit Eltern und Familien“ eröffnet diesen auf heilpädagogische Arbeitsfelder ausgerichteten Reigen. Relevante Kontaktphasen zu Lebenssystemen und -bezügen verdeutlicht er im weiteren Verlauf des Buches durch die Darstellung von „Schule und Unterricht“ (4. Kapitel), „Teilhabe am Arbeitsleben“ (5. Kapitel), „Bildung im Erwachsenenalter und Alter“ (6. Kapitel) und „Wohnen und Leben in der Gemeinde“ (7. Kapitel). Den US-amerikanischen Wurzeln der Empowerment-Bewegung entstammen die intensiven Wirkstoffe des Buches (zahlreiche Zitate aus englischsprachigen Originaltexten unterstrichen dies). Dem Autor gelingt mit dem vorliegenden Werk die Entmystifizierung des Leitgedankens Empowerment. In diesem Sinne bietet das Buch verschiedenen Lesergruppen aus Theorie und Praxis eine spannende und motivierende Lektüre.



Werner Schlummer, Köln



Materialien und Medien

Lehren und Lernen

Emmerich, M. / Groneik, U. (Hrsg.): Lehren und Lernen. 100 Fachbegriffe von A bis Z. Idee&Produkt Verlag, Bonn 2003, 224 S.; 5,95 Euro, ISBN 978-3-934122-14-0; Bezug: Jokers restseller, Best Nr. 061534

Es gibt Fachsprachen, und es muss sie geben, denn nur mit einem bestimmten Vokabular können sich z. B. zwei Mediziner ohne „Reibungsverlust“ schnell und ökonomisch verstündigen. In allen Disziplinen gibt es entsprechend Fachbegriffe, die eine schnelle Verständigung erleichtern. So auch im Bereich „Lehren und Lernen“ und in der Erwachsenenbildung.

Wer sich mit pädagogischen Themen beschäftigen will oder muss, in diesem Bereich aber nicht groß geworden ist, sucht oft vergebens nach einem leicht verständlichen Lexikon. Das gilt in besonderem Maße für die vielen Fachleute, die mit ihrem Spezialwissen in der Aus- und Fortbildung tätig sind.

Das Nachschlagewerk „Lehren und Lernen“ bietet vielfältige Orientierung und Unterstützung, um 100 Fachbegriffe in der Bildungsarbeit schnell und präzise verstehen und erklären zu können: Von A wie Aggression bis Z wie Zuhören. Den eigenen Lernprozess des Lesers unterstützen die in der Bildungs- und Personalarbeit tätigen Herausgeber und die zahlreichen Autoren des Buches dabei mit vielen Schaubildern und anregenden Karikaturen und Illustrationen.



Werner Schlummer, Köln



Erwachsenenbildung

Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Schneider Verlag, Hohengehren 2006, 5. unveränd. Auflage, 296 S., 17,00 Euro; ISBN: 978-3-8340-0078-1

Die Einführung von Arnold wendet sich in fünf Kapiteln allen Perspektiven der Erwachsenenbildung zu.

In einem ausführlichen ersten Kapitel werden die geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung in Deutschland dargestellt und analysiert. Nach einer Darstellung ihrer historischen Entwicklung in sieben Phasen werden die zukünftigen Herausforderungen an die Erwachsenenbildung (Ökologie, neue Technologien) diskutiert. Außerdem werden in einem strukturierenden Überblick der Forschungsstand und die Theoriebildung hinsichtlich der gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung referiert.

Das zweite Kapitel ist den rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Bedingungen der Erwachsenenbildung gewidmet. Dabei werden auch die durch diese Bedingungen angelegten bzw. zugelassenen Formen des Erwachsenenlernens (institutionalisiertes versus informelles Lernen) kritisch analysiert.

Das dritte Kapitel hat die Sozialisation und Bildung Erwachsener zum Thema. Zunächst werden die objektiven Faktoren der Erwachsenenbildung Gesellschaft und Lebenswelt erörtert und die Entwicklungen (z.B. Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung) skizziert, die für das Lernen Erwachsener wesentlich sind. Es folgt eine Diskussion der Begriffe Erwachsener und Lebenslauf. Abschließend werden qualitative Zugänge zur Bildung Erwachsener analysiert.

Im vierten Kapitel steht die Berufsrolle des Erwachsenenbildners im Vordergrund, nach deren Professionalisierbarkeit gefragt wird. Neben Ausbildungsfragen werden vor allem Probleme des teilnehmerorientierten Handelns erörtert.

Das abschließende fünfte Kapitel untersucht den Zusammenhang von Arbeiten und Lernen, d.h. das Verhältnis von Qualifikation und Erwachsenenbildung. Nach einer Analyse der Grundfragen beruflicher Weiterbildung folgt eine ideologiekritische Untersuchung der Weiterbildung der Betriebe.



Werner Schlummer, Köln



Verantwortung für Menschen mit geistiger Behinderung

Martin Th. Hahn (Hrsg.): Verantwortung für Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitzeugen des 20. Jahrhunderts berichten. 458 S.; Diakonie-Verlag Reutlingen 2007; 19,00 Euro, ISBN 978-3-938306-15-4;



Die Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung hat sich noch nie uns so schnell positiv verändert wie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: von der Anerkennung ihres Existenzrechts im Nazideutschland bis zu ihrer gesetzlich zugesicherten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.

Diese Veränderungsprozess geht auf das Denken und Handeln einer großen Zahl von Personen zurück, die sich für Menschen mit geistiger Behinderung verantwortlich fühlten. Im vorlegenden Band der BERLINER BEITRÄGE kommen 24 Autorinnen und Autoren als exemplarische Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aus jener Zeit zu Wort. Sie nahmen Verantwortung wahr in Familien, Vereinen und Verbänden, in Einrichtungen, in Aus-, Fort- und Weiterbildung, in der Sozialpolitik, in Ost- und Westdeutschland, in der Theoriebildung und Forschung im Hochschulbereich. Die Unmittelbarkeit der subjektiven Berichterstattung ist eine wertvolle Ergänzung zu herkömmlichen historischen Darstellungen, die auch Nicht-Fachleute anspricht. Die Beiträge sind nicht nur eine Dokumentation des Zeitgeschehens, sondern auch eine Fundgrube für historisch interessierte Laien

und Fachleute, welche die Gegenwart auf dem Hintergrund der Vergangenheit sehen wollen. Mit dem Wissen um Vergangenes wird für Gegenwärtiges sensibilisiert, z. B. beim Problemkreis Ethik.

Das Buch macht bewusst, dass die positive Veränderung der Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung auf einem Prozess der zunehmenden Solidarisierung mit ihnen beruht. Ihm liegt ein Menschenbild zugrunde, das sich durch erkannte Gemeinsamkeiten aller Menschen auszeichnet und damit zum Ursprung unseres verantwortlichen Denkens und Handelns wird.

Diakonie-Verlag, Reutlingen



Notizen





In eigener Sache

Mitgliedschaft

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zur Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland.

Im Beitrag ist das Abonnement der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ enthalten.

Jahresbeiträge:

€ 40,00 für Einzelpersonen, € 90,00 für Institutionen,
€ 24,00 für Studenten, € 11,00 für Menschen mit Behinderungen

Name:

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Tel.:

Beruf:

Unterschrift:

Abo-Bestellung

Hiermit bestelle ich die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ im Abonnement. Preis: € 16,00 (zuzüglich Porto und Versandkosten)

Name:

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Tel.:

Beruf:

Unterschrift:

Bitte einsenden an:

Gesellschaft Erwachsenenbildung
und Behinderung e.V., Deutschland
Postfach 870228 - 13162 Berlin

Mitgliedschaft und Abonnement

sind auch über die Homepage www.geseb.de abwickelbar.

Vereinigung Erwachsenenbildung und Behinderung Österreich

Obmann Hubert M. Siman
Erzherzog Wilhelm Ring 2 • A-2500 Baden

Impressum

Die Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung erscheint zweimal jährlich und wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland.

Internet

Homepage: www.geseb.de

E-Mail: kontakt@geseb.de

Präsidentin

Gaby Kagemann-Harnack

Bergrade 17, 23898 Duvensee

E-Mail: kagemann-harnack@geseb.de

Bestellung und Versand Publikationen

Almuth Mix, Postfach 870228, 13162 Berlin

Tel.: 030 - 49 90 70 60

E-Mail: bestellung@geseb.de

Schriftleitung und Anzeigen

Bernd Wilder, Rosenstr. 9, 74821 Mosbach

Tel.: 06261-15168

E-Mail: wilder@geseb.de

Redaktion

Jutta Götfried, Haimhausen; Werner Schlummer, Köln; Ute Schütte, Schwäbisch Gmünd;

Bernd Wilder, Mosbach

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, Postfach 870228, 13162 Berlin

Bankverbindung

Pax-Bank Berlin: BLZ 37060193, Konto-Nr. 6000791014

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge, die nicht ausdrücklich als Stellungnahme des Herausgebers gekennzeichnet sind, stellen die persönliche Meinung des Verfassers dar.

Redaktionsschluss

15. Februar und 15. August und nach Vereinbarung.

Manuskript

Bitte bei der Schriftleitung einreichen.

Weitere Informationen siehe „Manuskript-Hinweise“ auf der Homepage www.geseb.de.

Gestaltung und Satz

Klaus Buddeberg, Kommunikation Barrierefrei

Heinrich-Barth-Str. 13, 20146 Hamburg

www.klausbuddeberg.de

Druck

alsterpaper, Wiesendamm 22a, 22305 Hamburg

www.alsterarbeit.de

ISSN 0937-7468



Gesellschaft Erwachsenenbildung
und Behinderung e.V.,
Deutschland

Die GEB feiert 2009 ihr 20-jähriges Bestehen

**Internationale Fach- und Jubiläumstagung der
GESELLSCHAFT ERWACHSENENBILDUNG
UND BEHINDERUNG e.V., Deutschland**

vom 17. bis 19. September 2009 in Ulm

Gemeinsam mit der Volkshochschule Ulm und dem biv-integrativ, Wien veranstaltet die GEB diese Tagung unter der Themenstellung: Inklusion.

Im Zentrum stehen inklusive Aspekte als Vision und Zielvorstellung der Erwachsenenbildung, und die Frage, wie diese Aspekte Wirklichkeit werden können.

Die Tagung will somit eine Bestandsaufnahme vornehmen und Ausblicke in die Zukunft eröffnen.

Inhaltlich knüpft die Jubiläumstagung an die Tagungen 2006 in Marburg und 2007 in Köln an.

Weitere Informationen über die internationale Tagung in Ulm finden Sie auch stets aktuell im Internet unter www.geseb.de



Akademie für integrative Bildung